إستراتيجية مقترحة قائمة على التصور الذهني والمدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

د. السيد حسين محمد حسين
دكتوراه المناهج وطرق التدريس

مقدمة:

يشهد العصر الحاضر اتجاها تربويا متزايدا نحو العناية بالفئات الخاصة، من أجل تقديم الخدمات التربوية ، والبرامج العلاجية لفئة من الطلاب الذين يتعرضون لصور مختلفة من المشكلات التي تقف عقبه في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، وتؤدى في النهاية إلي إخفاقهم التعليمي أو تسربهم.

ومجال صعوبات التعلم من المجالات التي استقطبت اهتمام العديد من المتخصصين في مجال التربية الخاصة وقد تزايد هذا الاهتمام في النصف الثاني من القرن العشرين، وخاصة في المرحلة الابتدائية إذ تعد الجهود التربوية التي تُبْذَل في المرحلة الابتدائية أساساً لكل ما يتلوها من مراحل؛ لذا يهدف تعليم العربية في هذه المرحلة إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة بتزويده بالمهارات اللغوية الأساسية، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، وإكساب التلاميذ بصفة خاصة مهارات القراءة والكتابة، فهما أساسا تحقيق النجاح في التعليم والحياة.

كما يقاس تقدم الأمم وتحضرها بقدر اهتمامها بذوي الاحتياجات الخاصة ، فلا نجد مجتمعاً يخلو من مشكلة الإعاقة في أي شكل من أشكالها مهما بلغت درجة تقدمه؛ لذلك تتسابق المجتمعات في تقديم الخدمات الخاصة بهم؛ من أجل مساعدتهم علي التكيف والإندماج كأفراد يشعرون بكيانهم ، ويعتمدون علي أنفسهم ؛ لأنهم لهم الحق في الحياة الطبيعية مثل غيرهم (غنايم ، ٢٠٠٠ ، ٦٧ : ٤٦).

لذلك تستحوذ تربية الطفل المعاق علي أهمية كبيرة في مضمار النشاط التعليمي في المدرسة الحديثة ، وينبع هذا الاهتمام من الرسالة الإنسانية الرفيعة ، التي تقوم بها المؤسسات التربوية في سبيل إعادة تكيف جماعة من أبناء المجتمع (العيسوى ، ١٩٩٧، ٣٢ :١٩٧). *

والمعاقون عقلياً من ضمن فئات الأطفال غير العاديين ، و شأنهم شأن بقية المعاقين لهم حقوق علي المجتمع ، بل إن هذا المعاق أكثر احتياجاً للرعاية من أية فئة أخرى ، والعناية بتلك الفئة من المعاقين تمثل ضرورة

---

* يتبع الباحث في التوثيق طريقة الرابطة الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA)

إنسانية واجتماعية ؛ من أجل مساعدتهم علي تنمية مهارات مناسبة ، تساعدهم علي حسن التكيف مع الواقع .

(يونس؛و حنورة، ١٩٩١ ، ٤ : ٨٧)

والنظرة الحديثة في تعليم اللغة تقوم على إكساب المتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، وتساعده على اكتساب عاداتها الصحيحة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية؛ بحيث يصل المتعلم إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا جيدًا عن طريق التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، مما يساعده على النهوض بالعمل الذي يختاره ، وعلى أن يواصل الدراسة فيما بعد.

(مدكور،٢٠٠١، ٥٨)

وإذا كانت العناية بتعليم القراءة والكتابة تبدأ منذ مرحلة مبكِّرة، فينبغي أن يكون ذلك أيضا وفق مدخل تعليمي واضح واستراتيجية هادفة؛ لذا فقد وجَّه الباحثون والمربون عنايتهم إلى معرفة أفضل طريقة لمساعدة الأطفال في تعلم القراءة والكتابة.

ولقد استمر الجدل في المجال التربوي طويلا بين المداخل المختلفة في تعليم القراءة والكتابة من خلال طرح القضية التقليدية: هل نبدأ بالكلمة أم الحرف؟ بالجزء أم الكل؟ مما يقودنا بدوره إلى المفاضلة بين المداخل التحليلية والتركيبية، أو مدخل التركيز على الرمز Initial Code Emphasis ومدخل التركيز على المعنى Initial Meaning Emphasis.

والملاحظ أن السبب في كثير من الخلاف الدائر حول فاعلية هذه المداخل يعود إلى تعقد ظاهرتي القراءة والكتابة، وإلى ما يستند إليه كل مدخل في تعليمهما من تصور نظري وأسس معرفية، وما يلقاه من دعم تجريبي، فسواء القراءة أو الكتابة ليست مهارة أحادية Unitary skill بقدر ما هي منظومة كلية معقدة من المهارات والمعرفة المرتبطة بها.

وبغض النظر عن الخلاف حول طبيعة القراءة أو الكتابة، فالاتجاهات الحديثة في سيكولوجية القراءة تدعم تكونها من مهارات أساسية مثل التعرف Recognition والنطق Articulation والفهم Comprehension، وكذلك فالاتجاهات الحديثة في تعلم الكتابة تدعم تكونها من "ثلاثة محاور هي: التعبير الكتابي Written expression، والتهجي Spelling، والكتابة اليدوية Handwriting، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة (Lerner, J., 1997).

وتختص مرحلة البدء في تعليم القراءة ، وتُعنى بإكساب التلاميذ مهارتين قرائيتين أساسيتين هما: التعرف والنطق (شريف، ٢٠٠٢، ٨١).

وتتسم الكتابة بأهمية خاصة تكمن في قدرتها على إحداث تكامل لكل أنماط التعلم؛

لأن الكفاءة في الكتابة تعتمد على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى، إذا يتعين على من يتعلم الكتابة اليدوية أن يحتفظ ذهنيا بفكرة واحدة خلال تعبيره بالكلمات عن هذه الفكرة، وأن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية، وينظم العلاقة بين حركة العين واليد.

وإذا أخذنا بمسلمة مفادها أن: "معرفة طبيعة القراءة تساعد في إجراءات تعليمها" (اعثمان، ٢٠٠٣، ٤٩)، فالنتيجة المترتبة عليها أن " تعليم القراءة يعتمد في المرحلة الأولى على فهم طبيعة التعرف"؛ ليمكننا تنميته من خلال استراتيجية فعالة، خاصة أنه "توجد أدلة متوافرة على أن سرعة تعرف الحروف ودقته لدى القراء الصغار مُحَدِّد جوهري Critical determinant لكفاءتهم القرائية ونموهم المستقبلي" (آدمز Adams، ١٩٩٦، ١١٢).

وقد ظهرت نماذج حاولت تفسير عملية التعرف من أهمها: نموذج مورتون 'Morton Logogen الذي فسَّر تعرف الكلمة من خلال تكوين فرضي أطلق عليه "أصل أو منشأ" الكلمة Logogen، وهو رمز مفرداتي تتجمع فيه معلومات حسية عن المفردات، فقراءة كلمة (مكتب) مثلا أو سماعها أو التداعي الحر لكلمة (كرسي) تضاف إلى الرمز المفرداتي المرتبط بـ(مكتب) بحيث يكون الفرد في حالة استعداد لنمط محدد من الاستجابة عندما يثار هذا الرمز المفرداتي.

"وطبقا لنموذج مورتون احتاج المفحوصون في تعرف كلمة مرتبطة بالسياق زمن عرض أقل؛ لأن السياق يمد جهاز الرموز المفرداتية Logogen system بالطاقة، بحيث إذا ظهرت كلمة مرتبطة بالسياق فإنها تتطلب طاقة استثارية أقل – ممثلة في مدة العرض – لتستثير الكلمة المرتبطة بالسياق" (سولسو، ٢٠٠٠، ٥٧٣)

وتستحوذ القراءة والكتابة علي النصيب الأول من الوقت المخصص للتعليم في مدارس التربية الفكرية ؛ لأنها وسيلتهم في الاتصال مع الآخرين ، والتعبير عن حاجاتهم ، وتكيفهم مع المجتمع. فالهدف من تعليم المعاقين عقلياً القراءة والكتابة ، هو محو أميتهم ، وتنمية حصيلتهم اللغوية ، وزيادة معلوماتهم وخبراتهم الاجتماعية ، التي تمكنهم من التواصل مع البيئة التي يعيشون فيها (مرسى ، ١٩٩٦ ، ٤٩ :٣٥١)

وتركز المدرسة الإبتدائية على تعليم القراءة والكتابة؛ لأنهما أساسان لتحقيق النجاح فى المدرسة وفى الحياة؛ ولأن المشكلة الأساسية التى تواجه التلميذ فى بداية تلمه اللغة هى الشكل المكتوب للغة لا الشكل المنطوق، ذلك ان المواد الدراسية فى جانبها الأكبر ليست إلا أفكار مكتوبة او مقروءة تمثلها الرموز اللغوية

المكتوبة . (عبد الوهاب، الكردي، جلال، ٢٠٠٢ ، ٤٥)

والعلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد ، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة والإحساس بالجملة ومكوناتها ، وتزيد ألفة التلميذ بالكلمات ، والكثير من الخبرات فى القراءة تتطلب مهارات كتابية ، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها وعلمات الترقيم والهجاء كل هذه مهارات كتابية ، ومعرفتها بواسطة القارىء تزيد من فاعلية قراءته . (مدكور ، ١٩٩١ ، ٣٥)

مما سبق تتضح أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ العاديين وتزداد هذه الأهمية بالنسبة للتلميذ المعاق عقليا؛ ولا سيما أن اللغة بالنسبة لهذه الفئة أداة يمكن من خلالها التعبير عن الحاجات والأحاسيس ، والأطفال المعاقون عقليا يمثلون شريحة من المجنمع تؤثر فيه وتتأثر به ، وبالتالى فإن أي خلل يصيبها سوف ينصب على بقية أفراد المجتمع ، وإهمالها يشكل كثيرا من العقبات التى تؤثر على تقدم المجتمع ؛ لذا فقد أصبح من مقاييس تقدم الأمم ورقيها الإهتمام بتربية وتعليم أبنائها المعاقيين

ومن ثم فإنه ينبغى علينا أن نوفر لهذه الفئة بيئة تعليمية خاصة تمكنها من النمو فى كافة المجالات . ونظرا للخصائص المميزة للمعاقين عقليا فلا بد من اللجوء عند تعليمهم اللغة إالى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل الدراسى بالتسلية مما يثير الطفل ويشوقه ، وبالتالى يحدث تحسنا فى اتجاهه نحو التعليم ، وذلك من خلال إحدى المداخل التي تمكن الطفل من تعلم القراءة و الكتابة بشكلٍ جيد إذا ما عولج بشكلٍ مبكر من قبل معلمين مدربين على التعامل الخاص مع هذه الحالات، وذلك من خلال مشاركة أكثر من حاسة واحدة خلال عملية تعليم الطالب، كالبصر والسمع والنطق و اللمس معًا.(عادل ،٢٠١٦، ٥)

وانطلاقا مما سبق فقد اهتم كثير من الباحثين في عن إستراتيجيات لتنمية مهارات القراءة والكتابة وعلاج صعوبتها ومنها إستراتيجية التصور الذهني التي كمن أهميتها في أنها إستراتيجية من إستراتيجيات التخزين التي تتم في شكل صورة ذهنية ،حيث تعد نظائر مشابهة للأشياء والأفعال وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لهذه الأشياء ،وتفيد في زيادة معنى المعلومات من ةخلال الربط بينها وبين الخبرا الحسية للفرد .(أبو حاطب ،١٩٩٦).وترتكز هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسس النظرية ترجع لعلم النفسي المعرفي وعلم النفس اللغوي كما يشير إلى ذلك (Sadoski&Paivio,2004) ومنها :**نظرية الشفرة الثنائية للقراءة** وتعتمد على الاستعانة

بالرموز اللغوية والكلمات وبناء تصورات في العقل لمعالجة الكلمات واستخلاص المعنى ،**ونظرية النمو الذهني المعرفي لبياجيه** وتؤكد على البنية المعرفية للمتعلم والوظيفة الذهنية التي يستطيع من خلالها رسم الذهنية للأشياء وتصورها ,**ونظرية المخططات العقلية** وتركز على تخزين المعلومات وبرمجتها واختزانها في شكل رموز وأنماط لها معنى .

بيد أن هناك مجموعة من المبادئ التي يجب أن يشملها تعليم مهارات القراءة والكتابة ، منها التدريب على النماذج الحركية الضرورية؛ لإنتاج الحروف والكلمات ، وتحسين التمييز البصري المكاني، للكلمة ككل وللحروف، وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، وتحسين تشكيل الحروف.(عميرة وصلاح ، ٢٠٠٢، ٧٠)

ولما كانت أساليب التعلم الخاصة بالأطفال تعتمد على ما يحاكي عدة حواس لديهم، لمساعدتهم على ثبات المعلومة وترسيخها، ولتأكيد هذه المعلومات كانت هناك حاجة ماسة إلى استخدام وسيلة تعتمد على محاكاة عدة حواس من خلال المدخل متعدد الحواس Multisensory Approach وهو طريقة بنيت في أساسها على الافتراض القائل بأن التلميذ يتعلم المحتوى بطريقة أفضل إذا ما قُدم له هذا المحتوى عبر قنوات حسية متعددة، وغالبا ما يتضمن هذا المدخل استخدام الحواس التالية: البصريةVisual ، والسمعية Auditory، والإحساس بالحركة Kinesthetic واللمسية Tactileوعادة ما يطلق على المدخل متعدد الحواس اسم VAKT وفي ذلك إشارة للحواس التي يتم استخدامها. وقد استخدم كل من فيرنالد وجلنجهام هذا المدخل في تعليم القراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة . (البواليز ،محمد عبد السلام ،٢٠٠٨)

وقد ظهرالمدخل متعدد الحواس يساعد فى تنمية أكثر من مهارة تعتمد عليها عملية الكتابة كمهارة الإدراك الصوتى عن طريق تعلم (الفونيم) ، مما قد يساعد الطفل على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ، ومهارة الربط بين الرمز وصوته والعكس ،ومهارة تأليف الكلمة من مقاطعها الصوتية، وذلك بالإضافة إلى تعلم المبادئ التى تحكم تتابع ووظيفة الكلمات فى الجملة لكى تنقل المعنى . (اللبودى ، ١٤٤-١٤٥)

ويرتكز هذا المدخل على استخدام الحواس المختلفة في عمليات التدريس، كطريقة فيرنالد و جلنغهام Fernald– Gillinghum التي تسمى بأسلوب VAKT إشارة إلى أربع حواس يستعين بها هذا الأسلوب وهي البصر و السمع و الحركة و اللمس، ومن الأمثلة على تطبيق هذه الطرق ، أن يحكي المعلم قصة للطفل، ثم يقوم المعلم بكتابة القصة على السبورة، و يطلب من الطالب أن ينظر إلى الكلمات، ثم يستمع

الطالب إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات، ثم يقوم بقراءتها منطوقة، و أخيرا يقوم بكتابتها ، ولزيادة الإثارة اللمسية الحركية تستخدم الحروف البارزة و الحروف المفرغة و الأسطح الخشنة. (الروسان ، وآخرون ،٢٠٠٤، ٤٥)

وإن استخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يسمى المدخل متعدد الحواس multisensoryويفترض هذا الأسلوب حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث إنه باستخدام الحواس المختلفة ، فإن التعلم سوف يتعزز ويتحسن وفي هذا المدخل يطلب من التلميذ النطق بالكلمة وفي هذا استخدام للحاسة السمعية، وأن يشاهد الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة البصرية، وأن يتتبع الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة الحسية– الحركية وإذا تتبع الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداما لحاسة اللمس.

ولعل تدريس القراءة والكتابة من خلال المدخل متعدد الحواس يعد من هذه الاتجاهات العالمية الحديثة ، إذ تبين من خلال مجموعة من الدراسات (١) أن له تأثيراً فعالاً فى تنمية مهارات القراءة والمهارات الخاصة بالمواد الدراسية الأخرى لدى المعاقين عقلياً.

ثانياً : مشكلة البحث:

وعلى الرغم من أهمية القراءة والكتابة حيث تمثلان فنيّن أساسيين من فنون اللغة ، ولما كانت اللغة تدرس للتلاميذ العاديين وفق أسس منهجيه موضوعية تراعي ميول وقدرات هؤلاء التلاميذ ، فإن المنطق يؤكد أن استخدام المنهج نفسه الذى أُعد للتلاميذ العاديين ، مع تلاميذ غير عاديين (المعاقين عقلياً) هو نوع من أنواع التخبط يحتاج إلي تعديل.

كما أضحى تعليم اللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطني بكل مراحله مواد أساسية ،وبخاصة تعليم القراءة والكتابة في التعليم قبل الجامعي والحكومي والخاص ضرورة قومية ومجتمعية انطلاقا مما أكدته في خطة التنمية المستدامة لمصر (٢٠٣٠)؛لتؤكد التزام الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية بين المواطنين وفي جميع الأعمار وذلك وفق خطة زمنية وهذا ما أهتمت به المادة (٢٤) من الدستور المصري٢٠١٤ ، كما جاء في المادة (٨١) من نفس الدستور أن الدولة تلتزم بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صحيا ،واقتصاديا ، وتعليميا ،وتوفير فرص العمل لديهم ،وممارستهم لجميع الحقوق ونها التعليمية ، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين إعمالا لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤، ١١ :١٣)

(١) انظر على سبيل المثال :
- (Daly , 1986 , 6 : 2 7 , 22)
- (Chen – Tung 1996 , 4 , 49)

ونتيجة لما أظهرته الدراسات من تدني مستوى تلاميذ مدارس التربية الفكرية في مهارات القراءة والكتابة ،ونظرا لأهمية موضوع علاج صعوبات القراءة والكتابة لهذا الفئة ،ومن هنا يسعى البحث الحالي لعلاج هذه الصعوبات من خلال إستراتيجية مقترحة قائمة على التصور الذهني و المدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الإعداد المهني بمدار التربية الفكرية

فمن خلال دراسة الواقع فى مدارس التربية الفكرية نجد أن المناهج لا تهتم بهم ، ولا بتفريد عملية التعليم لكل تلميذ ، وتهيئته لتقبل إعاقته والرضا عنها ، فهؤلاء التلاميذ يعانون من عدم وجود منهج خاص بهم ، يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم حيث نجدهم يدرسون كتب العاديين حتى الصف الثالث الابتدائي ، ويقسم الكتاب المدرسي إلى ثلاثة مستويات كل مستوى يتناوله التلميذ فى عام دراسي واحد (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠ ، ٧٣ : ٢)

وقد حددت وزارة التربية والتعليم أهداف مقررات مدارس التربية الفكرية فيما يلي :

الارتقاء بالمستوى اللغوي للتلاميذ وإكسابهم المهارات اللغوية اللازمة للتعامل اليومي داخل المجتمع.

- تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من المواد الدراسية فى صورة معلومات ومفاهيم ومهارات واتجاهات خاصة فى مجالات القراءة والكتابة ، بحيث تكون مقدمة فى صورة وظيفة لازمة لحياتهم وتعاملاتهم داخل المجتمع.

تنمية القدرات الإدراكية والبصرية والسمعية اللازمة للتلاميذ ؛ للمشاركة فى الأنشطة اليومية بطريقة طبيعية ؛ من أجل تعليمهم ، وتدريبهم بنجاح. (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ٧٢ : ١١)

فكيف تتحقق الأهداف السابقة فى ظل منهج لا يراعى خصائص التلاميذ المعاقين عقلياً ولا يلبى احتياجاتهم؟

ونجد من خلال واقع التدريس فى مدارس التربية الفكرية أنه يفتقد كثيراً من الأساليب العلمية الحديثة التى تجعل تعليمهم قائماً على أسس صحيحة ، تراعى خصائصهم واحتياجاتهم (الهجرسي ، ١٩٩٨ ، ٩، ٧٥).

فمن خلال العرض السابق لملامح واقع تدريس القراءة والكتابة فى مدارس التربية الفكرية ، يتبين أن هذا الواقع يشكل سبباً من أهم أسباب ضعف مستويات التلاميذ فى مهارات القراءة والكتابة ، وقد أشارت إلى ذلك نتائج مجموعة من الدراسات السابقة.(١)

وبمراجعة الدراسات السابقة تبين محدودية اهتمام الدراسات العربية والأجنبية باستخدام

(١) انظر على سبيل المثال :
– منيرة سلامة : ٢٠٠٠ ، ٦٦ : ٩٧)
– ليلى كرم الدين : ١٩٩٥ ، ٥١ : ٨٥)

المدخل متعدد الحواس فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية مثل (Kutrumbos,1993؛ Draba,1993؛ Lundberg,1995؛ Duchock,1998 ؛ أبـوبكر ٢٠٠٢؛ سـالم ، ٢٠٠٢؛ بـاج و جراهـام ،٢٠٠٢؛ عميـرة ، ٢٠٠٢؛ اللبـودي ،٢٠٠٤؛ ممـــــدوح، ٢٠٠٤؛ داود،٢٠٠٥؛ حمـــــدان، ٢٠٠٦؛ ســـــالم ،٢٠٠٦؛ العـــــدل، ٢٠٠٨؛ البـــــواليز ،٢٠٠٨؛ هلالـــــــي ، ٢٠٠٩؛ برعـــي،٢٠٠٩؛ متـــولي، ٢٠١٠ ؛ الســـيد ،٢٠١٠؛ William Phillips ,2012؛ عثمـان ،٢٠١٤؛عادل ،٢٠١٥

ويتضـح من خـلال مـا سبق أهميـة تدريس مهـارات القراءة والكتابـة لتلاميـذ مـدارس التربيـة الفكرية ، وظهور العديد من الاتجاهات العالمية الحديثة فى تدريسها ، كما تبين تعدد الانتقادات الموجهـة لواقـع هذا التدريس فـى مدارسنا ، لمـا أسـهم فيـه من ضـعف مستوى التلاميذ ، وأخيراً ظهر مما سبق ضـعف اهتمام الدراسات العربية السابقة بالتحقق مع فاعلية التعلم بإستر اتيجتي التصـور الذهني والمـدخل المتعـدد الحـواس فـى علاج صعوبات القراءة والكتابة.

وفى ضوء هذا كله كان التفكير فـى إجراء دراسة تستهدف التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحـة فـي عـلاج صـعوبات القـراءة والكتابـة لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية
الإحساس بالمشكلة:

تعددت مصادر الإحساس بالمشكلة في الدراسة الحالية؛ وكان من أبرزها :

أولاً الدراسات السابقة :

حيث أشارت العديد من الدراسات السابقة تدني مستوى ثلاميذ مدارس التربية الفكرية في مهارات القراءة والكتابة سواء بالتشخيص أو العلاج،وفاعلية الإستراتيجيات على المدخل متعدد الحواس في تنميتها، منها دراسة (Kutrumbos,1993؛ Draban&Ronald,1993؛ Lundberg,1995؛ Duchock,1998؛ Duchock,1998 ؛ عبدالقادر، ٢٠٠٢؛ سالم، ٢٠٠٢؛ باج و جراهام ،٢٠٠٢؛ عميرة، ٢٠٠٢؛ اللبودي ،٢٠٠٤؛ ممدوح، ٢٠٠٤؛ داود،٢٠٠٥؛ حمدان، ٢٠٠٦؛ سالم ،٢٠٠٦؛ العدل، ٢٠٠٨؛ البواليز ،٢٠٠٨؛ عبد الهادي،٢٠٠٩ هلالي ، ٢٠٠٩؛ برعي،٢٠٠٩؛ متولي، ٢٠١٠ ؛ تهاني السيد ،٢٠١٠؛ William Phillips ,2012 ؛ عثمان ،٢٠١٤؛Mahnaz,2014؛عبده ،٢٠١٦ ؛أبو زيد ،٢٠١٦ ؛علام ،٢٠١٧ .

كما أكدت جميعها ما يلي:

شيوع صعوبات القراءة والكتابة بين تلاميذ مـدارس التعلـيم العـام بعامـة ومـدارس التربيـة الفكرية بخاصة .

أن معظـم التلاميـذ الـذين يعـانون مـن صـــعوبات القـــراءة والكتابـــة يحتـــاجون إلـــى

توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تعالج عندهم هذه الصعوبات .

استخدام طرائق تدريسية متنوعة في علاج صعوبات الكتابة للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

ارتفاع معدل صعوبات الكتابة وانخفاض القدرة الحركية وضعف الأداء الكتابي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة . عمل الباحث في ميدان التربية والتعليم والإدارة التعليمية ، وقد لاحظ وجود صعوبات قرائية و كتابية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، مما دفع الباحث إلى إجراء البحث الحالي.

إمكانية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التصور الذهني والمدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات التعلم عامة

ثانيًا: الخبرة الذاتية :

حيث أشرف الباحث على مجموعتين من مجموعات التربية العملية من الفرقة الثالثة والرابعة شعبة التربية الخاصة (تخصص إعاقة عقلية) كلية التربية جامعة المنصورة في مدرسة السنبلاوين للتربية الفكرية في العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٦) كمشرف خارجي من التربية والتعليم .

تحديد مشكلة البحث :

في ضوء ماسبق يمكن صوغ مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي:

"كيف يمكن علاج بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التصورالذهني والمدخل متعدد الحواس ؟ **ويتفرع من التساؤل السابق الأسئلة الآتية:**

١- ما صعوبات القراءة والكتابة التي تواجه تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

٢- ما الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة ؟

٣- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

٤- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد البحث الحالي في تحقيق ما يلي:

مساعدة تلاميذ مدارس التربية الفكرية في التغلب على علاج صعوبات القراءةوالكتابة .

مساعدة واضعي المناهج في المراحل التعليمية المختلفة ومراعاة مايتوصل إليه البحث في أهداف المناهج ومحتواها وإستراتيجيته وتقويمها من حيث تأكيده علاج صعوبات القراءةوالكتابة.

مساعدة المعلمين على علاج صعوبات القراءةوالكتابة.

مساعدة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية لمدارس التربية الفكرية في الإفادة من التطبيقات التربوية للنظريات اللغوية والسيكولوجية في علاج صعوبات القراءة والكتابة.

فتح المجال للباحثين لتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال مداخل وإستراتيجيات حديثة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية

حدود البحث:

يقتصر البحث على عينة من تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الدقهلية ؛ لأنها كانت محلا للشعور بمشكلة البحث،

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Research في استقراء البحوث والدراسات السابقة، وفي بناء أدوات البحث، والمدخل متعدد الحواس، واستخدم المنهج التجريبي Experimental Research في التدريس باستخدام متعدد الحواس .

فروض البحث:

١-توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

٢ – توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

٣- تتصف الإستراتيجية المقترحة بقدر مناسب من الفعالية في علاج صعوبات القراءةوالكتابة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

أدوات البحث ومواده:

قائمة بمهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية (من إعداد الباحث)

اختبار مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية . (من إعداد الباحث)

دليل المعلم للتدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة . (من إعداد الباحث)

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التصور الذهني Mental Imagery:" هي حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له ،ولا يكون له وجود فعلي لحظة تصوره ،واعتبر التصور الحسي إستراتيجية لتخزين المعلومات على هيئة صورة ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال ،وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لها :"(صادق وأبو حطب ،١٩٩٦)

وعرفت بأنها :"التمثيل العقلي لشيء أو حدث غير موجود ويتضمن هذا التعريف العام الصور البصرية بالإضافة إلى الصور المتكونة من إحساسات آخرى " (سولو،٢٠٠٠)

وأنها :"تكوين صور ذهنية للمعلوما موضوع المعالجة حتى ولو لم يكن لهذه المعلومات وجود فيزيائي ، وتكون أكثر تأثيرا على الأداء في حالة المعلومات التي لها قابالية أكثر للتخيل "(الطيب ورشوان ،٢٠٠٦)

كما عرفت بأنها "العملية والملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلا ويجري التخيل بداخلة وينشط – على نحو فعال – الخيال الواعي (الإرادي)لدى الفرد (عبد الحميد ،٢٠٠٩)

وهي :"مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي ، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص " **(عبد الباري ،٢٠٠٩)**

وعرفت بأنها : "مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها طلاب الصف السادس الابتدائي عند تفاعلهم مع الموضوع المقروء ، وتتضمن هذه ا الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية /الذهنية المعينة على استخلاص المعنى من النص ."(العقيلي ،٢٠١٢)

ويعرفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها :مجموعة من الإجراءات التدريسية يستخدمها المعلم في تعليم التهجئة من خلال ،كتابة المعلم للكلمات المراد قراءاتها ،ثم كتابتها على أوراق إضافية ،ثم يقرؤها تلاميذ الإعداد المهني مع تجزئتها لمقاطع صوتية وكتابتها ،ثم يطلب من التلاميذ التقاط صورة للكلمة ويتهجي الكلمة بنفسه متصورا الحروف أثناء هجائها وكتابتها ومطابقتها للنموذج للتأكد من صحتها ".

–المدخل متعدد الحواس Multisensory Approach: " هو مجموعة من الأسس والمبادىء والمنطلقات التي تستند إليها طريقة معينة من طرق التدريس، سواء أكانت هذه الأسس أكاديمية متخصصة ،أم تربوية ،أم اجتماعية ،أم نفسية.فمدخل التدريس يعد بمثابة الإطار الفلسفي الذي يكمن وراء طريقة التدريس" . (علي،٢٠٠٨)

–"هو مجموعة من المسلمات أو الافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة وبعضها يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم". شحاتة و النجار ،٢٠٠٣)

وعرف بأنه " النظام الذي يمكن من خلال توظيف الحواس الأربع : حاسة السمع, حاسة البصر, الحاسة الحركية، واللمس في تعليم الكتابة, فاستخدام المدخل متعدد الحواس في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على الكتابة , حيث ينطق التلميذ الكلمة, وبهذا يستخدم حاسة السمع، ويشاهد الكلمة وبهذا يستخدم حاسة البصر , ثم يتتبع الكلمة فيستخدم الحاسة الحركية، فإذا تتبع الكلمة بإصبعه استخدم حاسة اللمس، ومن ثم يمكن علاج صعوبات الكتابة. (عادل ،٢٠١٥، ١٣)

ويعرفه الباحث بأنه: مدخل تدريسي يوظف فيه المعلم أربع حواس للتلميذ وهي السمع و البصر و الحركة و اللمس، في أن يحكي المعلم له قصة ، ثم يقوم المعلم بكتابتهاعلى السبورة، و يطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات، ثم يستمع إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات، ثم يقوم بقراءتها منطوقة، و أخيرا يقوم بكتابتها ، ولزيادة الإثارة اللمسية الحركية تستخدم الحروف البارزة و الحروف المفرغة و الأسطح الخشنة. مع تدريبه على النماذج الحركية الضرورية؛ لإنتاج الحروف والكلمات ، وتحسين التمييز البصري المكاني، للكلمة ككل وللحروف، وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، وتحسين تشكيل الحروف؛ لتنمية أكثر من مهارة تعتمد عليها عملية الكتابة كمهارة الإدراك الصوتى عن طريق تعلم (الفونيم) ، مما قد يساعد الطفل على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ، ومهارة الربط بين الرمز وصوته والعكس ،ومهارة تأليف الكلمة من مقاطعها الصوتية، وذلك بالإضافة إلى تعلم المبادئ التى تحكم تتابع ووظيفة الكلمات فى الجملة

المعاقون فكريا بمرحلة الإعدا المهني:

عرفت الاعاقة الفكرية بأنها :"أوجه القصور الأساسيةفي الأداء الوظيفي العقلي تظهر من خلال أداء دون المتوسط للقدرات العقلية ،بحيث تقل نسبة الذكاء عن المتوسط بمقدار انحراف معيارين على الأقل ويكون مصحوبا بقصور في المهارات التكيفية ،وذلك في اثنين على الأقل من مجالات التواصل ،والعناية بالذات والمهارات الاجتماعية ،والأداء الأكاديمي ،والمهارات العملية ،وقضاء وقت الفراغ والاستفادة من مصادر المجتمع ،والتوجه الذاتي والعمل ،فضلا عن السلوك الاستقلالي وأن يحدث ذلك خلال سنوات النمو قبل سن النمو .(وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٧)

عرف المعاق فكريا بأنه :"الفرد القادر على تعلم موضوعات أساسية أكاديمية (تحصيل مهارات القراءة والكتابة الوظيفية)ويكون الكثير من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قادرين على الحياة والعمل على نحو مستقل "(Farrel,2004)

وعرفوا بأنهم :"التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠ –٧٠)درجة ينتظمون بمدارس التربية الفكرية بالصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم ،ولديهم إمكانات النمو في المواد الاكاديمية المدرسية والتوافق الاجتماعي إلى درجة تمكنهم من التعامل باستقلال في المجتمع والكفاية المهنية إلى الدرجة التي تمكنهم من أن يعولوا أنفسهم في مرحلة الرشد .(عبد الله ،٢٠١٦)

ويعرفهم الباحث التلاميذالمعاقون فكريا في مرحلة الإعداد المهني بأنهم :" التلاميذ الذين يقل نسبة ذكائهم عن المتوسط ولديهم بعض القدرات الأكاديمية التي تساعدهم على التحصيل والتدريب والسلوك الاستقلالي والتوافق الشخصي والاجتماعي ويمكنه الاستفادة من البرامج المقدمه له داخل المدرسة ،وقياس قدراته شفويا وتحريرا خلال العام الدراسي واجتيازه الاختبارات التحصيلية المعد ة له بنسبة ٤٠ %خلال الفصل الدراسي الأول والثاني ."

الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات تعلم مهارات القراءة بين التشخيص والعلاج

مقدمة: للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي بوابة التعلم، ووسيلة التزود من العلوم والثقافات، وفي عصر المعلومات أصبحت القراءة مطلبا أكثر إلحاحا من أي وقت مضى، فعصرنا يزخر بالمعلومات والانفجار المعرفي، والقراءة هي أول سبل العلم والمعرفة والحياة الكريمة. ومنذ منتصف القرن العشرين سعى كثير من العلماء إلى اكتشاف كيفية تعلم الإنسان اللغة، وكيفية إنتاجه جملا مفهومة، ومر – في أثناء ذلك – مفهوم القراءة بتطور كبير، فقد كان مفهوم القراءة ينصرف إلى تعرف الرموز ونطقها فقط، ثم أصبح ينظر لها في عشرينيات القرن الماضي على أنها عملية تفكير وتدبر، وواكبت ذلك العناية بالقراءة الصامتة وتنمية مهارات الفهم، ثم ظهرت القراءة الناقدة critical reading في خضم الصراع الفكري الذي دار في الحرب العالمية الثانية، وفي الخمسينيات أضيف بعد التفاعل مع المقروء أو التذوق appreciation، وأخيرا اتجه مفهوم القراءة إلى الابتكارية، وظهر مصطلح القراءة الابتكارية creative reading (يونس، ٢٠٠٧، ١٦٧).

وأصبحت الاتجاهات التربوية الحديثة تنظر إلى القراءة باعتبارها "عملية عقلية وعضوية وانفعالية تُتَرجم من خلالها الرموز المكتوبة بقصد تعرفها ونطقها (إذا كانت جهرية)، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات" (فضل الله، ١٩٩٨، ٦٥).

وليست القراءة مستوى واحدا يتفق فيه القارئ المبتدئ والخبير، فالقراءة تتضمن

عمليات كثيرة كالتعرف والفهم والتفسير والتقييم، والقراءة "تتطور بوصفها عملية خبرة منبثقة، وبغض النظر عن عمر القارئ وقدرته فإن الهدف المحوري للقراءة دائما هو بناء المعنى، أما ما يتغير عبر الزمن فهو مستوى تعقد القراءة، وكمية الدعم النسقي والتصوري الذي يحتاج التلاميذ أن يقدمه لهم المعلم (Dole & Duffy, 1991, 25).

لذا تعرف القراءة المبتدئة بأنها "عملية معالجة للمعلومات الرمزية الخطية تتضمن مجموعة من العمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية تبدأ باستثارة الرموز الخطية للمعاني المتصلة بها في الذاكرة، ومن خلال التفاعل بينها وبين خبرة القارئ والسياقين اللغوي والموقفي تنتج تصورات ذهنية ينبثق عنها الفهم، وتغيرات سلوكية تمثِّل ناتج القراءة، وتختلف هذه التصورات باختلاف القارئ وخبرته، والغرض من القراءة وطبيعة المادة المقروءة"(شريف، ٢٠٠٢، ٦٧).

ويمر تعليم القراءة بعدة مراحل متتابعة تراكمية تبدأ كما صنَّفها خبراء التربية بالاستعداد للقراءة: هي مرحلة رياض الأطفال، وتبدأ من سن أربع إلى ست سنوات، وتتجه العناية فيها إلى اكتساب بعض المعلومات عن الحروف والكلمات، ثم تليها مرحلة البدء في تعليم القراءة: وتختص بالصف الأول الابتدائي من خلال إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة (التعرف والنطق الصحيح للكلمات). (يونس، ١٩٩٦، ٢٤-٢٥).

وهذا يعني أن نقطة الارتكاز في البدء بتعليم القراءة إكساب التلاميذ مهارة التعرف، فالتعرف هو المهارة الأساسية التي يسعى تعليم القراءة إلى إكسابها للمتعلم، والمقصود به تعرف الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على التوصل إلى لفظ كلمة مطبوعة يمثل تعرفا للكلمة بالحد الأدنى لمعناها، ولكن إذا لم يكن القارئ قادرا على ربط المعنى بالكلمة فهذا يعني أنه لم يقرأ الكلمة، فالقراءة يجب أن تنتهي بتشكيل المعنى.

ومن مهارات القراءة التي يعنى بها البحث الحالى مهارات التعرف واللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، التمييز البصري للحروف. تعرف الحرف الأول من الكلمة، تعرف الحرف الناقص من الكلمة، تعرف الحركات الثلاث (الفتحة والضمة والكسرة) في الكلمة، تمييز الحرف الممدود في الكلمة؛.فتعرف الكلمات يقتضي "التمييز بين خصائصها وعناصرها، وإدراك الفوارق بين الحروف والأشكال من ناحية حجومها وأطرافها وهيئاتها، وعلى المعلم أن يمد الطفل بالوسائل المعينة على تمييز رمز من غيره، أو مجموعة من الحروف من سواها، فالقارئ ينبغي أن يكون قادرا على التفريق بين (كتب) و(كلب)،

وبين (باب) و(ناب)، وبين الحروف ب – ت – ث، والحروف ج – ح – خ والحرفين س – ش وهكذا إذا أريد له أن يفهم فقرة مكتوبة وردت فيها هذه الحروف" (رضوان، د.ت، ٢٨).

ظاهرة لحظية سريعة، "وكلما زاد الوقت المستغرق في تعرف الحروف المتتالية لكلمة قلَّ نشاط الكلمة المتزامن ككل، وكلما طال الوقت المستغرق في تعرف الحروف المتتالية في الكلمة قلَّ ما يمكن تعلمه من هذه القراءة عن تهجي الكلمة ككل") ٣٩٤ , ١٩٩٦ , Adams).

والطفل في سلوكه اللغوي يتفاعل مع صورة واحدة للغة هي الصورة الشفوية، أمَّا خبرته بالرموز المكتوبة فتكاد تكون منعدمة، لذا فالمهمة الرئيسة في هذه المرحلة المبدئية من تعلم القراءة التركيز على تحويل اللغة المطبوعة أو المكتوبة إلى نطق، كما يرى الكلمات متشابهة، فيخطئ في تعرفها، وقد "اتضح من البحوث العلمية أن الكلمات التي يسهل على التلميذ تعرفها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد على تعرفها، والتمييز بينها ويرتبط النمو القرائي بالقدرة على تعرف الحروف " (يونس، ٢٠٠٧، ١٦٩).

ويرى بعض الباحثين أن التعرف يحدث من خلال عمليتين أساسيتين هما: التمثيل الإدراكي الحسي للمدخلات السمعية والبصرية، والمطابقة بين نوعي المدخلات، فالأساس هو التعامل مع الرموز الدالة على الأصوات، وتمثُّل هذه العلاقة، واعتمادها كمدخل للتعرف (Smith, Simmons & Kameenui, 1998, 61-63)

ومن المهارات الأساسية للقراءة :ربط المعنى الملائم بالرمزالمكتوب،استخدام السياق كوسيلة في تعرف معاني الكلمات، القدرة على التحليل البصري للكلمات، القدرة على التحليل البصري للكلمات القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب (يونس، ٢٠٠١، ١٦٤).

العوامل المؤثرة في القراءة :

الوعي الصوتي Phonological Awareness:

يعرف الوعي الصوتي بأنه: "المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكوِّن الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها (جلال، ٢٠٠٦، ١٣٨).

والوعي الصوتي يمكِّن المتعلم من تحليل الكلمة وتركيبها، وهو عامل أساسي في التعرف، فالوعي الصوتي يتيح فرصا عديدة للمتعلم لمعالجة اللغة، مما يمكِّنه من اكتساب مهارات التعرف، "ومن أوكد نتائج البحوث التي أجريت في مجال القراءة الربط بين معرفة

أسماء الحروف والنجاح في تعلم القراءة (Adams,١٩٩٠) (Pikulsk,٢٠٠٧).

ويرى بعض الباحثين أن "مفتاح القراءة في القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي تكوِّن الكلمات، والارتباطات بين هذه الأصوات والرموز المكتوبة، مما يتطلب إدراك الفونيمات والقدرة على معالجتها (Smith, Simmons & Kameenui, 1995,11).

على الرغم من أن تعليم الأطفال أسماء الحروف لا يؤدي في حد ذاته إلى النجاح في تعلم القراءة إلا أن التلاميذ الصغار يحتاجون إلى من يعرفهم أن الكلمات المطبوعة تتكون من حروف، وأن بإمكانهم تعلم أسماء الحروف، وهذا يُسهِّل تذكر أشكال الحروف وربطها بأصواتها (Adams ١٩٩٠,).

العمر الزمني:

فقد هدف بحث (عبد الجواد، ٢٠٠١) إلى تحديد استراتيجيات تعرف الكلمة المكتوبة لدى الأطفال من شريحتين عمريتين مختلفتين (رياض الأطفال والصف الثاني الابتدائي)، وتوصل النتائج إلى أن استراتيجية تعرف الكلمات تختلف باختلاف العمر الزمني فأطفال رياض الأطفال أكثر شكلية من أطفال الصف الثاني الذين كانوا أكثر استخداما للاستراتيجية الصوتية في تعرف الكلمة من أطفال الرياض.

استخدام السياق:

يختلف القارئ الجيد عن المبتدئ والراشد عن الطفل في القدرة على استخدام السياق في تعرف الكلمة يتبين ذلك بوضوح في مقدار السهولة والسرعة التي ، "ويبدو أن الطفل عندما يقرأ جملة، ويصل إلى كلمة لا يستطيع تعرفها، فقد لا يمضي في قراءة بقية الجملة متعديا هذه الكلمة، الأمر الذي يقوم به الراشد عادة مما يساعده على تعرف الكلمة" (يونس، ٢٠٠٧، ١٧١).

نوع الكلمة:

فقد توصلت (عبد الجواد، ٢٠٠١) إلى أن أطفال الرياض أكثر اعتماد علي الاستراتيجية الشكلية في قراءة الكلمات المألوفة، بينما كانوا أكثر اعتمادا علي الاستراتيجية الصوتية في قراءة الكلمات عديمة المعني.

وهدف بحث (Nilsen ٢٠٠٣) إلى فحص الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال من ٦-٧ سنوات في أثناء اكتساب اللغة، والعوامل المؤثرة فيها، واختبر التلاميذ المفحوصون قبل التجربة في الاستعداد للقراءة، والمهارات الصوتية، والعمليات الإملائية، والتعلم الترابطي المتزاوج paired associated learning، ثم دُرِّبوا خلال أربعة فصول دراسية على قراءة الكلمات الإنجليزية القياسية في قواعد التهجي الصوتي، والكلمات الشاذة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكلمات المادية (المُحَسَّة) concrete words على عكس ما أشارت إليه بحث (Plaut, McClelland,

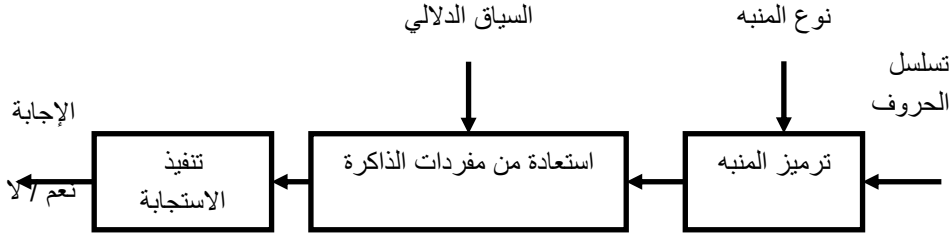
Seidenberg, & Patterson's 1996) أن الدلالة غير ذات تأثير في تعرف الكلمة، وأسفر تحليل الانحدار عن الكشف عن القواعد التي اتبعها المفحوصون في اكتساب الكلمات القياسية والشاذة regular and irregular words، ووجد أن المهارات الصوتية مؤثر مهم في قراءة الكلمة القياسية، وأن الجوانب الدلالية المتعلقة بنوع الكلمة word type ليس لها تأثير في تعرف الكلمات.

دور الذاكرة في تعرف الكلمة:

تؤدي الذاكرة دورا مهما في تعرف الكلمة، فمن أسباب نجاح المتعلم في التعرف "أن تكون الكلمات مستخدمة من قبل في لغته المتداولة في بيئته التي يحاكيها، وأن يسبق له تعرف صورتها، وتذكر الصورة السمعية للكلمة" (مدكور، ٢٠٠١، ١٣٤) (مصطفى و عبد الله، ١٩٩٤، ٣٧).

وقد فسَّر علماء النفس عملية التعرف من خلال دور الذاكرة فيها بتقسيم عملية التعرف إلى مرحلتين هما: الترميز encoding التي تخلق تمثيلا داخليا، ومرحلة مراجعة تتابع الحروف في ضوء ذاكرة كلمات المفحوص lexical memory لمعرفة ما إذا كانت الكلمة قد سبق تخزينها، واتخاذ قرار اعتمادا على المضاهاة بين الكلمة ومحتوى الذاكرة" (روبرت سولسو، ٢٠٠٠، ٥٥٨).

ويوضح الشكل التالي هذه الفكرة:



شكل رقم (١) دور الذاكرة في مرحلتي تعرف الكلمات في القراءة

وتهتم الدراسة الحالية في مهارات القراءة بعلاج الصعوبات التالية:

١. التمييز البصري للحروف.
٢. تعرف الحرف الأول من الكلمة.
٣. تعرف الحرف الناقص من الكلمة.
٤. تعرف الحركات الثلاث (الفتحة والضمة والكسرة) في الكلمة.
٥. تمييز الحرف الممدود في الكلمة.

٦. تعرف الحرف المشدَّد في الكلمة.
٧. تعرف مرادف الكلمات المقدمة له.
٨. تكوين كلمات من حروف سبق تجريدها.
٩. تمييز الحروف المتشابهة في النطق والكتابة.
١٠. استخدام السياق في تعرف الكلمة.
١١. تعرف الجمل القصيرة المقدمة له.

ولعلاج هذه الصعوبات استخدم الباحث الاستراتيجية المقترحة من خلال الإجراءات الآتية :

- التدريب المقصود على نطق هذه الحروف تدريبا متكررا، مع تنبيه التلاميذ وتوقيفهم على الفروق بينها في النطق والرسم، مع مراعاة أن تكون هذه الكلمات من قاموس التلاميذ اللغوي.
- استخدام السبورة أو البطاقات في تدريب التلاميذ على التفريق بين الحروف المتقاربة في الرسم.
- الربط بين الأصوات والحروف، والأصوات والكلمات، من خلال التدريب على تلازم صورة الحرف مع صوته عن طريق تقديم الحرف ونمذجة الصوت، ثم تقديم نموذج للأصوات في الكلمة، ثم نموذج لتآلف الأصوات مع بعضها، ثم نطق الكلمة متصورا مقاطعها.
- تدريب التلاميذ على كتابة كلمات وجمل تشتمل على هذه الحروف المتشابهة. بأن يختار الحرف الصحيح الذي تكتمل به الكلمة، ثم يقرؤها جهريا، أو يعيد كتابة بعض الكلمات المكتوبة خطأ بطريقة صحيحة، ثم يقرأ الكلمة جهريا
- التمييز بين (ض– د)، (س– ص)، (ذ– ز). والعامل الأول الذي يؤثر في تعرف الكلمة هو صورتها الكلية، والطفل المبتديء يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ. وقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ تعرفها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضا على تعرفها والتمييز بينها.
- التدريب المباشر على تحليل بعض الكلمات في جداول معدة لذلك، بحيث يكتب التلميذ الحرف في مربع مستقل. ويمكن للمعلم أيضا أن يدرب التلاميذ على تمييز الحروف المتشابهة والحروف المختلفة في كلمتين مثل (ناب– باب)، بعد تحليل حروفهما، وبهذا تكمل
- تحليل الكلمات إلى حروفها المكونة لها مهارة التمييز بين الحروف المتقاربة في النطق أو الكتابة. ويمكن تدريب التلاميذ على تكوين كلمات جديدة من نفس الحروف فيكون بذلك قد تدربوا على

المهارة اللاحقة أيضا وهي: التعامل مع الرموز اللغوية لتكوين مفردات جديدة.

- اختبار قدرتهم على تكوين كلمات جديدة من هذه الحروف لتنمية مهارات التفكير، وزيادة الثروة اللغوية لديهم.
- التدريب المباشر بعرض ثلاثة حروف متفرقة ويطلب من التلميذ تكوين كلمات ثلاثية منها ثم يتدرج المعلم مع التلميذ بعرض أربعة أحرف منفصلة ويطلب منه تكوين كلمات ثلاثية ورباعية. ثم بعد ذلك يعرض خمسة أحرف متفرقة ويطلب منه الإتيان بكلمات ثلاثة ورباعية. ويستخدم المعلم هنا البطاقات، والتدريب الفردي، والتعلم في أزواج.
- تدريب التلاميذ على التصور الذهني للكلمات والانتباه إلى كل كلمة، وعرض الكلمات مقترنة بالصور، والتدريب على قراءتها تدريبا متكررا، مع التأكيد على التدريب الفردي. واستعمال طريقة تحليل الكلمات إلى حروفها لتدريب التلاميذ على التمييز بين الحروف، وطلب تكوين كلمات جديدة من هذه الأحرف.
- تقديم موضوعات المقرر القرائي مرتبطا بخبرات تعلم محسوسة وأنشطة حسية ترتبط بمعان وظيفية ومواقف حياتية
- تقديم عروض بصرية وسمعية وحركية وشفهيه
- تقديم المحتوى القرائي ؛ليحقق ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقوية ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات، وتنمية المهارات المتعلقة بالتطبيق على التعميمات الصوتية المتعلقة بأصوات الحروف.

وهذا ما أكدته بحوث ودراسات سابقةمنها: عبد الله و فهيم، ٢٠٠٠، Pikulski,2007 Corazon, 2002 ؛شبانه ،٢٠١٠؛ عبدالله،٢٠١٦

المحور الثاني: الكتابة صعوباتها، التشخيص والعلاج ، الصلة بين تعليم القراءة والكتابة

الكتابة هي الفن الثاني من فنون اللغة، وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير، فهي ليست عملية بسيطة كما يعتقد البعض.

ومرَّ مفهوم الكتابة أيضا بعدة مراحل من التطور، وباعتبارها ظاهرة معقدة طُرِحَت تعريفات كثيرة ركَّزت على جوانب متعددة منها "تحويل الأصوات لرموز مخطوطة على الورق بغرض نقلها للآخرين" (الشنطي، ١٩٩١، ٢٠٥).

وباعتبار مكوناتها أو محاورها الرئيسة: "مهارة لغوية تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة تتوافر فيها الوحدة والاتساق والصحة اللغوية والصحة الهجائية وجمال الرسم" يونس، ١٩٩١، ١٣٢).

ومن التعريف السابق يتبين أن للكتابة ثلاثة محاور هي: التعبير الكتابي written expression، والتهجي spelling، والكتابة اليدوية handwriting، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة (Lerner, J.:1997).

ويمر تعليم الكتابة في بثلاث مراحل هي:

الاستعداد لتعلم الكتابة:

تتضمن هذه المرحلة تهيئة التلاميذ للكتابة والإمساك بالقلم والتخطيط والمحاكاة من خلال تدريب التلاميذ على المتطلبات القبلية للكتابة مثل إمساك القلم بأصابع اليد الثلاثة الوسطى والسبابة والإبهام، وتحريك اليد بدقة في اتجاهات مختلفة، والاتجاه بحركة اليد من اليمين إلى اليسار، ورسم الخطوط المستقيمة والدوائر والمنحنيات.

البدء في تعليم الكتابة:

تتضمن تدريب التلاميذ على كتابة الحروف في أشكالها ومواقعها المختلفة في الكلمة، وتدريبهم على الاتجاه الصحيح في الكتابة من اليمين لليسار، وعلى السطر، وتعزيز سيطرة التلميذ على اتجاه حركة العين واليد في أثناء الكتابة.

السيطرة على الكتابة:

تتضمن تنمية بقية مهارات الكتابة كالتهجي، وعلامات الترقيم، وزيادة الاعتماد على النفس دون المعلم في ممارسة الكتابة، وفيها تُتَعلَّم المهارات الأعقد التي ترتبط بنوع الجملة وحجم الفقرة وخلوها من الأخطاء (الناقة، ١٩٩٩، ١٧؛ يونس، ١٩٩٩، ١٢٨؛ عصر، ٢٠٠٠، ١٠١).

وتهتم الدراسة الحالية في مهارات الكتابة بعلاج الصعوبات التالية:

١. كتابة الحرف الناقص في الكلمة التي تدل عليها الصورة
٢. إكمال الكلمة بالحرف الناقص المناسب.
٣. كتابة الكلمة التي تبدأ بحرف معين.
٤. كتابة الكلمة التي تدل عليها الصورة.
٥. كتابة الكلمة التي تتكون من عدد معين من الحروف.
٦. كتابة كلمات ذات معنى من حروف معينة.
٧. كتابة الحرف في مواضع مختلفة من الكلمة.
٨. تكوين جمل بسيطة من كلمات معطاة.
٩. إكمال الجملة بالكلمة المناسبة.
١٠. تذكر كتابة الكلمة المناسبة التي تكمل الجملة.

ولعلاج هذه الصعوبات استخدم الباحث الاستراتيجية المقترحة خلال سلسلة من الخطوات تتمثل في :

- أن يكتب المعلم كلمة وهو ينطق بها، بينما التلميذ يقوم بالمشاهدة أو الاستماع لنطق الكلمات ويُكرر ذلك عدة مرات.
- ثم يترك التلميذ وهلة من الوقت ليتلمس حروف الكلمة وهو ينطق بأصوات حروفها.
- ثم يقوم المعلم بمسح الكلمة ويطلب من التلميذ كتابتها عن ظهر الغيب وإذا أخطأ التلميذ فى كتابتها تعاد الخطوة السابقة .
- ثم يطلب من التلميذ أن يستخدم الكلمة في جملة ذات معنى، على أن يكتبها التلميذ ولا تملى عليه.
- كتابة كلمة التي تبدأ بحرف معين وتدل عليها صورة..
- تكتب الكلمة مع مجموعة من الكلمات التي تختلف عنها ويطلب من التلميذ تعرفها بوضع دائرة حولها

ثم تكتب الكلمة مع مجموعة من الكلمات المشابهة لها ويطلب من التلميذ وضع دائرة حولها.

- ثم تكتب الكلمة مع حذف بعض حروفها ويقوم التلميذ بكتابتها بعد إكمال الحروف المحذوفة.
- وفى نهاية التدريب يطلب من التلميذ كتابة الكلمة بعد سماعها من قِبل المعلم ثم وضعها في جملة مفيدة.

الصلة بين تعليم القراءة والكتابة:

تعتمد الرؤية التربوية الحديثة للغة على تعليمها باعتبارها فنونا أربعة (استماع – تحدث – قراءة – كتابة) تجمعها علاقات تبادلية لا تنفصم، وبوجه خاص يجمع الاستماع والحديث مصطلح Oracy، كما يجمع القراءة والكتابة مصطلح Literacy.

ومع الصلات الوثيقة بين فنون اللغة الأربعة إلا أن طرائق اكتسابهما تختلف اختلافا بينا، فتعلم الكلام يتم تلقائيا، ولكن تعليم القراءة أو الكتابة يحتاج تدريسا متقنا وجهدا واعيا (كيث راينر وآخرون ٢٠٠٣٤(Keith Rayner & other).

"والعلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد، فالكتابة تعزز تعرف الكلمة والإحساس بالجملة ومكوناتها، وتزيد ألفة التلميذ بالكلمات، والكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها، وعلامات الترقيم، والهجاء كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد فاعلية قراءته" (مدكور، ١٩٩١، ٣٥).

والقدرة على القراءة تتوقف على عوامل منها: تصور شكل الكلمة، والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة، وفهم

معنى الجملة، وهذه كلها قدرات أساسية في الكتابة" (طعيمة، ١٩٩٨–ب، ٨).

وأدى الارتباط الوثيق بين القراءة والكتابة إلى ظهور اتجاه يجمع بينهما في الإجراءات التدريسية عُرِفَ بتعليم القراءة والكتابة تكامليا Literacy، "فتدرس القراءة والكتابة من خلال معادلة القراءة والكتابة، وحينئذ سيكون تدريسهما منطقيا، ومن خلال ذلك سيتعلم التلاميذ تنظيم أفكارهم، وتهذيبها وعرضها في سياق مناسب، فمن الملاحظ أن أكثر ما يُعاب على بعض مداخل تعليم القراءة والكتابة هو الفصل بينهما، وتدريسهما على أنهما مهارات منفصلة ومتتابعة، في الوقت الذي ينبغي تعليمهما متكاملتين في ضوء سياق ذي معنى" (Gary, 1995).

ولقي هذا الاتجاه دعما تجريبيا من خلال البحوث والدراسات التي توصلت إلى فاعلية المداخل التكاملية الوظيفية (خبرة لغوية، عبر المنهج، تعاوني) في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطريقة التقليدية السائدة (عثمان، ٢٠٠٣) وفاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (أبو سمك، ٢٠٠٥) وفاعلية تدريب المعلمين على تدريس القراءة والكتابة تكامليا ووظيفيا في تنمية مهارات تدريس القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري (موسى، ٢٠٠٣). وفاعلية البرنامج المتكامل من القراءة والكتابة في علاج تدني مهاراتهما لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (جلال، ١٩٩٨).

ومما سبق يتبين ارتباط تعليم القراءة بالكتابة وفاعلية المداخل المختلفة المبنية على هذا الاتجاه في علاج صعوبات كل منهما، ومن هنا نشأة فكرة هذا في تبني استراتيجية مقترحة قائمة علي استراتيجتي التصور الذهني ومدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة والكتابة متكاملتين في ضوء نموذج يضع تصورا لمهارة التعرف باعتبارها أساسا لتعليمهما لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، وهو ما سيناقشه الباحث في المحور التالي.

المحور الثالث : الاستراتيجية المقترحة بين الماهية والأهمية وتطبيقاتها التربوية:

أولا: إستراتيجية التصور الذهني مفهومها ،إجراءاتها Mental Imagery:

مفهوم استراتيجية التصور الذهني:

لقراءة الطالب أية كلمة قراءة سليمة لابد أن يمتلك صوراً ذهنية عن الكلمات، بحيث ترتسم في ذهنه عدة صور منها: **الصورة الإملائية:** وتتمثل في الرسم الإملائي الصحيح للكلمة، الصورة الصوتية للكلمة: وهي تشير إلى الطريقة أو الكيفية التي يتم من خلالها نطق أصوات الكلمة متجاورة، ومُشكلة بحسب

المعنى المراد، **الصورة الدلالية:** تشير إلى معنى الكلمة سواء أكان هذا المعنى معنى معجمياً أو معنى سياقياً.

الصورة الحسية: وهي تشير إلى الرمز المادي الذي ترمز إليه الكلمة.(عبد الباري ٢٠٠٩،)

تتعدد المفاهيم التي تناولت إستراتيجية التصور الذهني ومنها :

" هي حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له ،ولا يكون له وجود فعلي لحظة تصوره ،واعتبر التصور الحسي إستراتيجية لتخزين المعلومات على هيئة صورة ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال ،وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لها :"(صادق وأبو حطب ،١٩٩٦)

وعرفت بأنها :"التمثيل العقلي لشيء أو حدث غير موجود ويتضمن هذا التعريف العام الصور البصرية بالإضافة إلى الصور المتكونة من إحساسات آخرى " (سولو،٢٠٠٠)

وأنها :"تكوين صور ذهنية للمعلومات موضوع المعالجة حتى ولو لم يكن لهذه المعلومات وجود فيزيائي ، وتكون أكثر تأثيرا على الأداء في حالة المعلومات التي لها قابالية أكثر للتخيل "(الطيب ورشوان ،٢٠٠٦

كما عرفت بأنها "العملية والملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلا ويجري التخيل بداخلة وينشط – على نحو فعال – الخيال الواعي (الإرادي)لدى الفرد (عبد الحميد ،٢٠٠٩)

وهي :"مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي ، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص " (عبد الباري ،٢٠٠٩)

وعرفت بأنها : "مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها طلاب الصف السادس الابتدائي عند تفاعلهم مع الموضوع المقروء ، وتتضمن هذه ا الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية /الذهنية المعينة على استخلاص المعنى من النص ."(العقيلي ٢٠١٢،)

ويعرفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها :مجموعة من الإجراءات التدريسية يستخدمها المعلم في تعليم التهجئة من خلال ،كتابة المعلم للكلمات المراد قراءاتها ،ثم كتابتها على أوراق إضافية ،ثم يقرؤها تلاميذ الإعداد المهني مع تجزئتها لمقاطع صوتية وكتابتها ،ثم يطلب من التلاميذ التقاط صورة للكلمة ويتهجي الكلمة بنفسه متصورا الحروف أثناء هجائها وكتابتها ومطابقتها للنموذج للتأكد من صحتها "

لذا فقد اهتم كثير من الباحثين في عن إستراتيجيات لتنمية مهارات القراءة والكتابة

وعلاج صعوبتها ومنها إستراتيجية التصور الذهني التي كمن أهميتها في أنها إستراتيجية من إستراتيجيات التخزين التي تتم في شكل صورة ذهنية ،حيث تعد نظائر مشابهة للأشياء والأفعال وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لهذه الأشياء ،وتفيد في زيادة معنى المعلومات من وخلال الربط بينها وبين الخبرا الحسية للفرد .(أبو حطب ،١٩٩٦).وترتكز هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسس النظرية ترجع لعلم النفسي المعرفي وعلم النفس اللغوي كما يشير إلى ذلك (Sadoski&Paivio,2004) ومنها :نظرية الشفرة الثنائية للقراءة وتعتمد على الاستعانة بالرموز اللغوية والكلمات وبناء تصورات في العقل لمعالجة الكلمات واستخلاص المعنى ،ونظرية النمو الذهني المعرفي لبياجيه وتؤكد على البنية المعرفية للمتعلم والوظيفة الذهنية التي يستطيع من خلالها رسم الذهنية للأشياء وتصورها ,ونظرية المخططات العقلية وتركز على تخزين المعلومات وبرمجتها واختزانها في شكل رموز وأنماط لها معنى .

إجراءات إستراتيجية التصور الذهني

يذكر (Schauer, 2005) عدداً من الإجراءات التدريسية لإستراتيجية التصور الذهني، وهي:

- التخطيط الأول Initial Plan: ويتم في هذه المرحلة قراءة الطلاب الموضوع قراءة جهرية؛ لتكوين صور ذهنية عن النص.
- الفعل- الأداء والملاحظة Act & Observe: وفي هذه المرحلة يحدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من تكوين صور عقلية عن النص المقروء.
- التأمل Reflect: حيث يشرح للطلاب المقصود بالتخيل أو التصور.
- المراجعة الأولى لعملية التخطيط First Revision of the Plan: وفيها يتم عرض نموذج لكيفية إستراتيجية التصور الذهني أمام الطلاب، وذلك لمحاكاة المعلم فيما بعد، ويتم ذلك من خلال الآتي:
- قراءة النص القرائي بصوت مرتفع، ثم التوقف بعد قراءة الفقرة.
- إغلاق العين، وتصور الصورة التي تشكلت في الذهن بعد قراءة الفقرة.
- الأداء وملاحظة مراجعة عملية التخطيط Act & Observe Revised Plan: وفيها يستدعي الطلاب الصور الذهنية التي تكونت في أذهانهم، والتي لا تمثل المستوى المطلوب.
- التأمل ومراجعة التخطيط Reflect on Revised Plan: وهنا يبدأ المعلم في الانسحاب بعد تطبيق عملية التصور الذهني؛ ليحمل الطلاب مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم.
- المراجعة الثانية لعملية التخطيط Second Revision of the Plan: وهنا يبدأ الطلاب

في تقديم مجموعة من الوسائل أو الأشكال المادية لتصبح عملية التصور الذهني عملية تتم بشكل آلي لديهم.

- الاستمرار اللولبي للإجراءات السابقة The Spiral Continuation: حيث يستمر الطلاب في تنفيذ الإجراءات السابقة؛ ليتمكنوا من تكوين صور ذهنية صحيحة معبرة عن المقروء.

المدخل متعدد الحواس : مفهومه ،أسسه ،إستراتيجياته .

المدخل متعدد الحواس Multisensory Approach: مفهومه :

" هو مجموعة من الأسس والمبادىء والمنطلقات التي تستند إليها طريقة معينة من طرق التدريس، سواء أكانت هذه الأسس أكاديمية متخصصة ،أم تربوية ،أم اجتماعية ،أم نفسية.فمدخل التدريس يعد بمثابة الإطار الفلسفي الذي يكمن وراء طريقة التدريس" . (علي،٢٠٠٨)

-"هو مجموعة من المسلمات أو الافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة وبعضها يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم". شحاتة و النجار ،٢٠٠٣)

وعرف بأنه " النظام الذي يمكن من خلال توظيف الحواس الأربع : حاسة السمع, حاسة البصر , الحاسة الحركية، واللمس في تعليم الكتابة, فاستخدام المدخل متعدد الحواس في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على الكتابة , حيث ينطق التلميذ الكلمة, وبهذا يستخدم حاسة السمع، ويشاهد الكلمة وبهذا يستخدم حاسة البصر , ثم يتتبع الكلمة فيستخدم الحاسة الحركية، فإذا تتبع الكلمة بإصبعه استخدم حاسة اللمس، ومن ثم يمكن علاج صعوبات الكتابة .(عادل ،٢٠١٥ ،١٣)

ويعرفه الباحث بأنه: مدخل تدريسي يوظف فيه المعلم أربع حواس للتلميذ وهي السمع و البصر و الحركة و اللمس، في أن يحكي المعلم له قصة ، ثم يقوم المعلم بكتابتهاعلى السبورة، و يطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات، ثم يستمع إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات، ثم يقوم بقراءتها منطوقة، و أخيرا يقوم بكتابتها ، ولزيادة الإثارة اللمسية الحركية تستخدم الحروف البارزة و الحروف المفرغة و الأسطح الخشنة. مع تدريبه على النماذج الحركية الضرورية؛ لإنتاج الحروف والكلمات ، وتحسين التمييز البصري المكاني، للكلمة ككل وللحروف، وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، وتحسين تشكيل الحروف؛ لتنمية أكثر من مهارة تعتمد عليها عملية الكتابة كمهارة الإدراك الصوتى عن طريق تعلم (الفونيم) ، مما قد يساعد الطفل على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ، ومهارة الربط

بين الرمز وصوته والعكس ،ومهارة تأليف الكلمة من مقاطعها الصوتية، وذلك بالإضافة إلى تعلم المبادئ التى تحكم تتابع ووظيفة الكلمات فى الجملة.

ويقوم هذا المدخل على افتراض أن التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصورة متعددة، وأن أكثر أنشطة التعلم فعالية هي التي تتطلب مشاركة أكثر من حاسة من حواس التلميذ، ومن ثمَّ فإن مدخل الحواس المتعددة، والمشتمل على الاقتفاء والاستماع والكتابة والرؤية يتوقع أن يحقق نجاحاً كبيراً في استبقاء المهارة المتعلمة. (Curtis,1995:44)

فى ظل الاتجاه الذى يؤكد على أهمية توظيف حواس الطفل ذي صعوبات الكتابة في تحسين قدرته الكتابية يستخدم كلٌ من هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman1976 المدخل المعتمد على توظيف أكثر من حاسة لدى الطفل لتحسين قدرته الكتابية وهو " المدخل المتعدد الحواس" والذي يُشار إليها بالأحرف (V.A.K.T) (Visual ,Auditory , Tactil , Kinesthetic)، حيث يعتمد فى التدريب على حاسة الاقتفاء (Tracing) والاستماع (Listening) والكتابة (Writing) والرؤية (Seeing)، وتتطلب هذه الإستراتيجية من الطفل أن يرى ويقول ويكتب ويتهجى كل كلمة جديدة. (Katie 2009, 4)

وقد يتبع أكثر من أسلوب في استراتيجية " المدخل المتعدد الحواس " لتحسين الكتابة اليدوية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، ومن ذلك "طريقة فيرنالد " والتي تعتمد على مبدأ أن الكلمات تكتب كما تنطق، أي على العلاقة المباشرة بين الحرف وصورته، لذا فإنها تركز على تعليم الكلمات ككل وذلك من

ويوضح ما سبق أن المدخل المتعدد الحواس قد تساعد في تنمية أكثر من مهارة تعتمد عليها عملية الكتابة كمهارة الإدراك الصوتي عن طريق تعلم (الفونيم)، مما يساعد الطفل على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية، ومهارة الربط بين الرمز وصوته والعكس، ومهارة تأليف الكلمة من مقاطعها الصوتية، وذلك بالإضافة إلى تعلم المبادئ التي تحكم تتابع ووظيفة الكلمات في الجملة لكى تنقل المعنى.(اللبودى،٢٠٠٥ ،١٤٤-١٤٥)

أسس البرنامج متعدد الحواس:

يعتمد البرنامج العلاجي متعدد الحواس على أسس تربوية تنبثق من إن مخاطبة عدة حواس" Multi-Sensory Stimulaiton " في نفس الوقت ليسهل ويساعد في عملية التعلم والاحتفاظ بالمعلومة، وهي طريقة تستند إلى طبيعة المتعلم كإنسان متعدد الحواس "Multi Sensory "وتبرز قدرتها في نقل وعرض المعلومات في أشكال وصيغ متنوعة,

الأمر الذي يسهل من عمليتي التعليم والتعلم، وهو أسلوب من أساليب التعلم يوظف حسب حاجة المتعلمين.(Katie 2009, 41)

وتعرف إدارة التعليم و المهارات البريطانية Department for Education and Harrison Skills 2004))طريقة تعدد الحواس هو "استخدام الطرق البصرية والسمعية واللمسية في ذات الوقت في التعلم".

ولما كان مدخل المتعدد الحواس بهذا الأهمية ؛لذا يسعى البحث من خلال هذا المدخل تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، والمحددة بخطة وبفترة زمنية معينة، والتي تشتمل على مجموعة من الأنشطة و تشمل مجموعة من الصور والأشكال والمعلومات والممارسات والمواقف التربوية، والقصص والمعلومات المنظمة المخططة مسبقا وتعرض باستخدام الوسائط المتعددة، والتي وضعت لتراعي حاجات التلاميذ واهتماماتهم واستعداداتهم النمائية واللغوية والتعليمية، والمعتمدة على آراء التربويين ونظريات التعلم.

أهداف المدخل متعدد الحواس:

وفي هذا الصدد يشير (الهادي٢٠٠٥، ١٢٠)إلى أن هناك أربع دعائم تمثل أسس التربية الحديثة كما أوردها جاكويس ديلور في تقريره عن التعلم الذي أصدرته منظمة اليونسكو عام ١٩٩٦ وهي:

١. أن يتعلم الفرد كيف يعرف، أي التعلم للمعرفة.
٢. أن يتعلم الفرد كيف يعمل، أي التعلم للعمل.
٣. أن يتعلم الفرد للعيش مع الآخرين، عن طريق فهم الآخرين و إدراك التفاعل معهم.
٤. أن يتعلم الفرد ليكون، من حيث تتفتح شخصيته على نحو أفضل وتوسيع قدراته وملكاته الذاتية.

بيد أن المدخل متعدد الحواس هو التعلم عن طريق استخدام عدة قنوات حسية " VAKT" لتسهيل وتثبيت عملية التعلم بما يتوافق مع أسلوب وقدرة كل فرد على التعلم.

مميزات المدخل متعدد الحواس كوسيلة تعليمية:

إن استخدام الحواس جميعها في عمليات التعليم يؤدي إلى :

١. ترسيخ وتعميق هذا التعلّم فهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.
٢. اندماج الطفل انفعاليا مع المادة سمعيا وبصريا ولفظيا وحسيا.
٣. تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم.
٤. استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم.

٥. يؤدي تنوع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة عن المادة المطلوب تعلمها.

إستراتيجيات المدخل متعدد الحواس:

يتألف المدخل متعدد الحواس من أربعة حواس، يمثل كل حرف منه الحرف الأول من كل حاسة: فالحرف Vيرجع إلى الحاسة البصريةVisual،والحرف A يرجع إلى الحاسة السمعيةAuditory ،والحرف K يرجع إلى الحاسة الحسية– الحركيةKinesthetic ،والحرف T يرجع إلى الحاسة اللمسية ؛لذا يرى المتخصصين أن المدخلVAKT يستخدم لتنمية مهارات القراءة والكتابة ويتضمن المدخل VAKT العلاج المناسب لمن لم يكتبوا أو لمن كان تحصيلهم منخفضاً وخاصة تلاميذ مدارس التربية الفكرية شديدة في الصفوف الأولى.

ويفترض هذا المدخل حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث أنه باستخدام الحواس المختلفة، فإن التعلم سوف يتعزز ويتحسن. في هذا المدخل يطلب من التلاميذ النطق بالكلمة وفي هذا استخدام للحاسة السمعية، وأن يشاهد الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة البصرية. وأن يتتبع الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة الحسية– الحركية وإذا تتبع الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداما لحاسة اللمس.. ومن ضمن الإستراتيجيات العلاجية التي تستخدم في المدخل متعدد الحواس ما يلي (السرطاوي, ١٩٨٨)

إستراتيجية جلنجام وستيلمان :

Gillingham& Stillman Method

ويتم تعليم مهارات القراءة والكتابة بموجب هذه الإستراتيجية باستخدام الإجراءات التالية:

- ينطق المعلم الكلمة ببطء شديد وبوضوح ويكرر الطفل الكلمة بعد المعلم، وهو ما يشار إليه على أنه "كلام الصدى أو المحاكاة".
- يسأل المعلم التلميذ عن الصوت الذى يسمعه أولاً ثم الصوت الثانى وهكذا بالنسبة لبقية أصوات كل كلمة مستهدفة، وهو ما يشار إليه "بالتهجئة الشفوية".
- يطلب المعلم من التلميذ أن يتعرف علي بطاقة الحرف المدون عليها الحرف الأول من الكلمة، ومن ثم يقوم بكتابة هذا الحرف، ويستمر الطفل في هذه العملية حتى يتعرف بطاقات جميع حروف الكلمة، وتوضع مرتبة، ثم يقوم الطفل بكتابتها، ويشار إلى ذلك "بالتهجئة المكتوبة ".
- يقرأ التلميذ الكلمة، وعند كتابة الكلمة، يقوم الطفل بتهجئتها حرفاً حرفاً، ويسهم هذا الإجراء في إحداث تكاملٍ بصريٍ – سمعيٍ – حركيٍ لدى الطفل. (الوقفي، ٢٠٠٣، ٤٤٩ – ٤٥١)

ويؤكد كل من ليرنر Lerner (١٩٩٧)، و الزيات (١٩٩٨) علي العديد من الإجراءات العلاجية الواجب إتباعها عند تعليم التلاميذ مهارات القراءة والكتابة من ذوي صعوبات التعلم ومن بينها :

١- الإدراك السمعي وذاكرة صوت الحرف Auditory Perception and Memory Letter Sound :

قدم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقوية ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات، وتنمية المهارات المتعلقة بالتطبيق على التعميمات الصوتية المتعلقة بأصوات الحروف.

٢- الإدراك البصري وذاكرة الحروف Visual Perception and Memory of Letters:

٣-استخدام طرق الحواس المتعددة في التهجي Multi-Sensory Methods in Spelling

عادة ما يشعر التلاميذ ذوو صعوبات التهجئة بالعجز عن معرفة ماذا يعملون، ولذا يجب الاعتماد على مدخل الحواس المتعددة: البصرية، السمعية، الحركية واللمسية؛ لحث الأطفال علي تعلم مهارات التهجئة، ومراعاة احتياجاتهم الفردية فيما يتعلق بالمداخل الحسية النشطة لديهم، ومن الإجراءات المرتبطة باستخدام الحواس المتعددة ما يلي:

المعنى والنطق Meaning and Pronunciation ، التخيل Imagery، الاستدعاء (الاسترجاع) Recall، كتابة الكلمة Writing the Word ، التمكن Mastery

(الزيات، ١٩٩٨ : ٥٣١ – ٥٣٢ ;Lerner. J, 1997: 486 – 487)

إستراتيجية فيرنالد : Fernald Method

لا تختلف إستراتيجية فيرنالد اختلافا جوهريا عن طريقة تعدد الحواس (VAKT)، حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام الحواس المتعددة أيضاً في عملية القراءة. وتختلف طريقة فيرنالد عن طريقة جلنجام في الحواس المتعددة في نقطتين هما:

١. تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختيار الكلمات والنصوص.
٢. اشتراك الطفل في اختيار الكلمات مما يجعله أكثر ايجابية ونشاطاً و إقبالاً على موقف القراءة.

(الزيات ، ١٩٩٨، ٤٧٥)

وقد استعمل فيرنالد هذه الإستراتيجية لأول مرة في العيادة المدرسية التابعة لجامعة كاليفورنيا في عام ١٩٢٠، وقد قصد بها أساساً تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات حادة في تعلم وتذكر الكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، و الذين لم تجُد معهم الأساليب الأخرى وتصنف هذه الطريقة

ضـمن الطريقـة الكليـة فـي تعلـيم القـراءة . (الوقفي ، ٢٠٠٣ ، ٤٠١)

وتتضـمن إسـتراتيجية فيرنالـد أربـع مراحل يمر بها التلاميذ في تعلمهم التعرف علـى الكلمـات غيـر المعروفـة لهـم، وهـذه المراحل هي:

المرحلـــة الأولـــى : تبـدأ بتعريـف الطفـل بالطريقـة، وأنهـا كانـت ناجحـة مـع تلاميـذ آخرين، ثم يختار التلميذ كلمة من الكلمات التـي يريـد تعلمهـا، يكتـب المعلـم الكلمـة بقلـم فلوماسـتر كبيـر ويتتبـع الكلمـة بإصـبعه وهـو ينطقهـا، ثـم يتتبـع الطفـل الكلمـة مسـتخدماً أصـبعاً أو اثـنين، علـى أن يلامـس الإصـبع الورقـة للحصـول علـى التنبيـه الحسـي، ويقـوم بتكرار نطـق الكلمـة، والاسـتمرار فـي الإجـراء السـابق حتـى يصـبح التلميـذ قـادراً علـى كتابـة الكلمة من الذاكرة.

المرحلة الثانية : يقوم المعلم في هذه المرحلة بكتابـة الكلمـات للتلميـذ بخـط اليـد بـالحجم المعتاد. وينظر إلى الكلمة ناطقاً بها، ومن ثم يكتبها دون النظر إليها، ناطقاً بكل مقطـع فـي الكلمـة وهـو يكتبهـا مـن الـذاكرة. أمـا الكلمـات التـي يـتم تعليمهـا فـي هـذه المرحلـة فهـي نفس الكلمات في المرحلة السابقة.

المرحلـة الثالثـة: يتقدم التلميذ نحـو المرحلـة الثالثـة عنـدما يكـون قـادراً علـى الـتعلم مـن الكلمـات المكتوبـة دون حاجـة لأن يكتبهـا. ويقـوم الطفـل فـي هـذه المرحلـة بـالنظر إلـى الكلمات غير المعروفة والمعلم ينطق بها، ثم ينطق بها ويقوم بكتابتها من الذاكرة.

المرحلة الرابعة : يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلـة علـي التعـرف علـي الكلمـات الجديـدة مـن مجـرد شـبهاً لكلمـات أو أجـزاء الكلمـات التي يعرفها مسبقاً. وقد يكون بحاجة في بداية الأمـر إلـى نطـق الكلمـة وكتابتهـا علـى ورقـة بهـدف المسـاعدة علـى تـذكرها. (الـوقفي ، ٢٠٠٣ : ٤٠١ – ٤٠٣)

ومع استخدام أكثر من إستراتيجية لتنمية مهارات القراءة والكتابة ؛ بحيث يمكن توجيه التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وبخاصة تلاميذ مدارس التربيةالفكرية إلى ممارسة بعض الأنشطة، والتي يتحقق فيها ما يلى:

- استماع التلاميذ للنص، وهم يتابعونه في الكتاب.
- متابعة التلاميذ للكلمات المطبوعة باستخدام أصابعهم.
- تخصيص نصوص مقررة للقراءة؛ لأن التلاميذ لن يكونوا قادرين على القراءة المستقلة.
- إتاحـة الفرصـة للتلاميذ المتعثرين فـي القـراءة والكتابـة ليتـدربوا علـى قـراءة وكتابة الكلمات الصعبة قبل أن يقرءوا ويكتبـوا الـنص. (Mather,2001 :235)

والخلاصة أن مهارات الكتابة تنمو بطريقة متكاملة ومتزامنة، ومعها تنمو مهارات مثل: تنظيم الكتابة، واستخدام الكلمات والثروة اللغوية وتوظيفها، ومهارات توظيف القواعد في جمل مفيدة.

(مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٠، ٢٢٣).

وتؤكد العديد من الدراسات أن علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحتاج إلى استخدام استراتيجيات علاجية للتعامل معهم منها : استراتيجية التنبؤ والوقاية، استراتيجية التجميع، استراتيجيات مواءمة أساليب التقويم، استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم.(اللبودي،٢٠٠٤ ؛ عادل ،٢٠١٥ ؛ Mogahed, 2007

الإجراءات التدريسية للإستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

١. يقوم المعلم بكتابة الكلمة مستخدما لون مميز، في حين يقوم التلاميذ بالمشاهدة.
٢. يقرأ المعلم والتلاميذ الكلمة.
٣. يطلب من التلاميذ أن ينظروا إلى الكلمة، ثم النطق بها على نحو صحيح، ثم استخدامها فى جملة ذات معني.
٤. يطلب من التلاميذ أن يتابعوا الكلمة ثم نطقها، وأن ينطقو اكل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعاً مقطعاً، ثم يقوم المعلم بتهجي الكلمة شفهياً، واستخدام أحد الأصابع فى تتبعها أو اقتفاء حروفها.
٥. يقوم التلاميذ بتتبع الكلمة لمساً بإصبعه، متلفظا باسمها في نفس الوقت.
٦. تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.
٧. يطلب من التلاميذ التطلع إلى الكلمة، ثم إغلاق أعينهم وأن يتابعوها ذهنيا ، ثم يتهجونها شفهيا وأن يفتحوا أعينهم ليروا الكلمة إذا كان نطقها صحيحا، ويكرروا هذه العملية إذا كان نطقها أوهجاؤها خاطئاً.
٨. يقوم التلاميذ بكتابة الكلمة وتسميتها في نفس الوقت بدون مساعدة.
٩. يقوم التلاميذ بكتابة الكلمة ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع تسمية الكلمة أثناء الكتابة.
١٠. يطلب من التلاميذ تغطية الكلمة وكتابتها، وإذا كانت صحيحة ثم يطلب منهم أن يكرروا ذلك عدة مرات حتى يتم حفظها وإتقانها، وتزداد مرات التكرار إذا كانت كتابة التلميذ خطأ.
١١. يطلب من التلاميذ أن يكتبوا الكلمة على نحو صحيح من الذاكرة. ثم يراجعوا التهجى بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف في الكلمة.

مثال:- يقوم المعلم بكتابة حرف (ك) على السبورة مستخدم لون مميز في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.

- يقرأ المعلم والتلاميذ معا حرف ال (ك) أكثر من مرة.
- يقوم التلاميذ بتتبع حرف ال (ك) لمساً بإصبعهم، مع نطق الحرف في نفس الوقت.
- تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.
- يقوم التلاميذ بكتابة حرف ال (ك) ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع نطق الحرف أثناء الكتابة.
- يقوم التلاميذ بكتابة ال (ك) وتسميته في نفس الوقت بدون مساعدة.

إجراءات البحث:

أولا: بناء أدوات البحث:

١- تحديد قائمتين بمهارات القراءة والكتابة:

يرتبط إعداد هذه القائمة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث، ونصهما:

١. ما صعوبات القراءة والكتابة التي تواجه تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

٢- ما الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة ؟

الهدف من القائمتين:

هدف البحث إلى إعداد قائمتين الأولى بصعوبات القراءة تتضمن بصعوبة تعرف الحرف والكلمة والجملة البسيطة)، والثانية بصعوبات الكتابة التي تواجه تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؛ ليتمكن الباحث من بناء اختباري القراءة والكتابة لقياس هذه الصعوبات لدى عينة البحث.

٢/١ مصادر اشتقاق القائمتين:

حدَّد الباحث مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية معتمدا على المصادر التالية:

١. البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية وتلاميذ الإعداد المهني الفكرية وجه الخصوص.
٢. الأدبيات التربوية التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة
٣. الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات القراءة والكتابة.
٤. القراءة التحليلية للقوائم والتصنيفات العربية والأجنبية الخاصة صعوبات القراءة والكتابة
٥. القراءة التحليلية للقوائم والتصنيفات العربية والأجنبية الخاصة بمهارات القراءة والكتابة .
٦. التوجيهات الفنية والتوصيات الخاصة بالمناهج الدراسية الصادرة عن الإدارة المركزية للتربية الخاصة ومركز تطوير المناهج

ثم حَصَر الباحث صعوبات القراءة في التعرف على مستوى الحرف والكلمة والجملة البسيطة، وصعوبات الكتابة وحذف المتشابه

والمكرر منها، ووضعها في قائمتين أوليتين (ملحق رقم ١) ليتمكن من تحديد:

أ. مدى مناسبة هذه الصعوبات لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ب. حذف أو إضافة أو تعديل أيةصعوبات أخرى.

ثم عرضت على مجموعة من المحكمين بلغت (٩) تسعة محكمين، وفي ضوء آرائهم أجريت التعديلات التالية:

٢- اختبارصعوبات القراءة والكتابة: مرَّ الاختباران بعدة مراحل هي:

١/٢ تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار الأول إلى قياس صعوبات القراءة.

وهدف الاختبار الثاني إلى قياس صعوبات الكتابة .

٢/٢ تحديد نوعية الاختبار وصياغة مفرداته:

اختير نمط الاختبار الموضوعي لتصمم في ضوئه مفردات الاختبار، وقد تضمن أسئلة من نوع: الاختيار من متعدد، والتتمة، والمزاوجة؛ لأن هذا النوع من المفردات يتميز من حيث:

- إعطاء معدل ثبات مناسب للاختبار؛ لأنها تبنى بشكل موضوعي لا يعتمد على ذاتية المصحح، وهو ما قد لا يتوفر في غيرها من أنواع الأسئلة.
- صلاحيتها للبحوث التي تعتمد على القياس القبلي؛ إذ إنها أسهل في الاستجابة عليها، وأسهل في تحديد مدى صعوبة بنودها أو سهولتها.

٣/٢ مفردات الاختبار:

راعى الباحث عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- فحص اختبارات عديدة عربية وأجنبية عُنِيَت بقياس صعوبات القراءة والكتابة؛ للإفادة منها.
- فحص اختبارات عديدة عربية وأجنبية عُنِيَت بصعوبات القراءة والكتابة؛ للإفادة منها.
- ارتباط مفردات الاختبار بالصعوبات موضع القياس.
- الاعتماد على الأسئلة الموضوعية للميزات العديدة التي يمتاز بها هذا النوع من الأسئلة.
- وضوح العبارات وبعدها عن التأويل.
- تعدد بدائل الإجابة عن الأسئلة، وتناسبها في الطول والتركيب اللغوي.
- توزيع الإجابة الصحيحة بين البدائل الأخرى بطريقة غير منتظمة لتقليل أثر التخمين

٤/٢ تعليمات الاختبارين:

تهدف تعليمات الاختبارين إلى مساعدة المفحوصين على الإجابة ليستعدوا نفسيا وتربويا للموقف الاختباري؛ لذا فقد راعى الباحث في هذه التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، وأن يكون هناك مثال مجاب عنه ليتمكن التلميذ من فهم طريقة الإجابة.

وقد تضمنت تعليمات الاختبارين ما يلي:

- التركيز والانتباه مع المعلم في أثناء قراءة أسئلة الاختبار.

- التركيز والانتباه مع المعلم في أثناء قراءة الأمثلة التي توضح كيفية الإجابة الصحيحة.
- حاول الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار.
- إذا لم تعرف إجابة سؤال، فانتقل مباشرة إلى السؤال الذي يليه.
- قراءة كل الإجابات البديلة بدقة ثم اختيار الإجابة الصحيحة.
- الالتزام بالإجابة عن الأسئلة في الأماكن المحددة.
- درجات هذا الاختبار ليس لها علاقة بدرجاتك المدرسية أو درجاتك آخر العام

٥/٢ وصف الاختبارين:

تكون كلا الاختبارين في صورتيهما الأولية من أربعة أجزاء، الأول: غلاف الاختبار، وجاءت هذه الصفحة محتوية على عنوان الاختبار، واسم الباحث، الجزء الثاني: بيانات التلميذ (اسمه، وفصله، ومدرسته)، الجزء الثالث: يمثل تعليمات الاختبار، وراعى الباحث في صياغة التعليمات أن تكون واضحة وموجزة؛ ليسهل على التلاميذ فهمها، والجزء الرابع: مفردات الاختبار، فقد تكون كل من الاختبارين من (١٠) عشرة أسئلة تتضمن (٣٠) ثلاثين سؤالا جزئيا، بحيث تقيس أسئلة الاختبار الأول صعوبات القراءة، وتقيس أسئلة الاختبار الثاني صعوبات الكتابة المحددة في ، ووزعت الدرجات على الأسئلة وفقا للهدف المرجو من كل سؤال.

صدق الاختبارين:

يقصد بصدق الاختبار "أن يقيس ما وُضِعَ لقياسِه" (البهي، ١٩٧٩، ٤٠٠)، ويعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئا آخر، وقد استخدم الباحث "صدق المحتوى" لتقدير صدق الاختبار الحالي، فعرض الاختبار في صورته الأولية* على مجموعة بلغت (٩) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية الخاصة ،والصحة النفسية وموجهي اللغة العربية وموجهي الإعاقة بمدارس التربية الفكرية بهدف تحديد مدى صلاحيته لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

وقد تضمنت الصورة الأولية لكل من الاختبارين عرضا للهدف من الاختبار، والمهارات المراد قياس مدى توفرها، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى:

- صحة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه.
- صحة وكفاية البدائل الواردة تحت كل سؤال.
- مناسبة مفردات الاختبار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي عينة البحث.

نتائج التحكيم على الاختبار: عدد مرات الاتفاق

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

* الصورة الأولية للاختبار ملحق رقم (٣) وقائمة بأسماء السادة المحكمين عليه ملحق رقم (٥).

أسفرت هذه الخطوة عن إبداء المحكمين استجاباتهم التي تم من خلالها حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لمعرفة مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس الصعوبات المحددة، ومدى مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ باستخدام المعادلة التي حددها كوبر (Cooper, 174, 27) لمستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% فهذا يعبر عن انخفاض ثبات الأداة، وإذا كانت النسبة ٨٠% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثباتها:

نسبة الاتفاق =

والجدولان التاليان يوضحان هذه النسب:

جدول رقم (١):يبيّن نسب اتفاق المحكمين على أسئلة اختبارصعوبات القراءة

رقم السؤال	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
١	**25**	**86.2069**
٢	**27**	**93.10345**
٣	**25**	**86.2069**
٤	**26**	**89.65517**
٥	**22**	**75.86207**
٦	**25**	**86.2069**
٧	**23**	**79.31034**
٨	**25**	**86.2069**
٩	**22**	**75.86207**
١٠	**27**	**93.10345**
إجمالي	**247**	**91.48148**

جدول رقم (٢)

يبيّن نسب اتفاق المحكمين على أسئلة صعوبات الكتابة

رقم السؤال	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
١	**25**	**86.2069**
٢	**27**	**93.10345**
٣	**24**	**82.75862**
٤	**26**	**89.65517**

رقم السؤال	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
٥	**22**	**75.86207**
٦	**23**	**79.31034**
٧	**23**	**79.31034**
٨	**24**	**82.75862**
٩	**22**	**75.86207**
١٠	**23**	**79.31034**
إجمالي	**239**	**88.51852**

من الجدولين السابقين يتضح أن نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبارين تراوحت بين نسبتي (٧٥,٨%) و(٩٣,١%) لكل مفردة على حدة، أما نسبة الاتفاق بينهم على الاختبار الأول ككل (اختبارالقراءة) فقد بلغت (٩١,٤٨%) وعلى الاختبار الثاني (اختبار الكتابة) (٨٨,٥١%) ككل ما يعني أن الاختبار صادق، ويقيس بالفعل ما وضع لقياسه.

التجربة الاستطلاعية للاختبارين:

تم تطبيق الاختبارين على(٣٠) ثلاثين تلميذا خمسة عشر من تلاميذ الإعداد المهني بمدرسة التربية الفكرية بإدارة السنبلاوين التعليمية كمجموعة تجريبية وخمسة عشر من تلاميذ الإعداد المهني بمدرسة التربية الفكرية بإدارة شرق المنصورة التعليمية كمجموعة ضابطة بهدف:

١. التأكد من فهم ووضوح تعليمات الاختبار.

٢. تحليل مفردات الاختبار لحساب:

- معامل السهولة لكل مفردة.
- معامل التمييز لكل مفردة.
- ثبات الاختبار.
- زمن الاختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

وضوح تعليمات الاختبارين إذ تأكَّد الباحث من وضوح تعليمات الاختبارين لغالبية التلاميذ حيث لم تكن استفساراتهم كثيرة ولا متكررة، فلم تُجرَ تعديلات عليها.

حساب زمن الاختبارين:

حُدِّدَ زمن الاختبار بحساب متوسط الأزمنة الكلية التي استغرقها التلاميذ في حل مفردات الاختبارين ككل، فقد استغرق التلاميذ في المتوسط (٢٥) خمسا وعشرين دقيقة في الإجابة عن أسئلة كل من الاختبارين، بالإضافة إلى خمس دقائق لكتابة بياناتهم، فيكون إجمالي وقت كل من الاختبارين (٣٠) ثلاثين دقيقة.

معاملات سهولة وصعوبة مفردات الاختبارين:

تقاس سهولة أي مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للإجابات الصحيحة كما يلي (البهي، ١٩٧٩، ٤٤٩)

معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ

وقد تراوحت قيم معاملات السهولة المحسوبة* لمفردات الاختبار في المدى المقبول إحصائيا (٠,٢ – ٠,٨) (بلوم وآخرون، ١٩٨٣، ١٠٧).

حساب معاملات التمييز لكل مفردة:

تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبارين، إذ يُقصَد بمعامل التمييز: قدرة المفردة على التمييز بين التلاميذ ذوي الأداء المرتفع والتلاميذ ذوي الأداء المنخفض. ولحساب معامل التمييز

لكل مفردة رتّبَت درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية ترتيبا تنازليا، ثم وُزِّعوا على مجموعتين تمثِّل المجموعة الأولى أعلى (٢٧%) وبذلك يكون عددهم تقريبا (١٠) تلاميذ من ذوي الأداء المرتفع (الدرجات المرتفعة)، وتمثل المجموعة الثانية أدنى (٢٧%) من ذوي الأداء المنخفض (الدرجات المنخفضة)، ثم استخدم الباحث المعادلة التالية لحساب قدرة كل مفردة على التمييز:

* ملحق رقم (٦) معاملات السهولة والصعوبة لاختبار مهارات القراءة

ومن خلال تطبيق المعادلة السابقة أمكن التأكد من الدرجة التمييزية لجميع مفردات الاختبار، وأنها كانت مقبولة إحصائيا، حيث تراوحت بين وفقا للمعيار الذي حدَّده (Fith, 1987, 142) أن المفردة التي تحصل على (٠,٢) فأكثر يمكن قبولها، أمَّا التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢) فلا تُقبَل.

ثبات الاختبارين:

يُقصَد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق في نتائجه. ويُعد الاختبار ثابتا إذا كان يُعطِي النتائج نفسها أو ما يقترب منها إذا تكرَّر تطبيقه على التلاميذ أنفسِهم وتحت الظروف نفسِها (البهي، ١٩٧٩، ٣٧٨).

ولتحديد مدى ثبات اختباري القراءة والكتابة اتبع الباحث طريقة إعادة التطبيق، فقام بتطبيقهما على عينة التجريب الاستطلاعي، ثم أُعِيد تطبيقهما عليهم بعد ثلاثة أسابيع، وهي مدة مناسبة حتى لا يتذكر التلاميذ إجاباتهم السابقة.

ثم حسب الباحث معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرتين الأولى والثانية مستخدما معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٩%) أي أن معامل ثبات الاختبار (٨٩%) لاختبارالقراءة و(٠,٨٢%) أي أن معامل ثبات اختبار الكتابة (٨٢%) وهي قيمتان مناسبتان تدلان على ثباتهما.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق والسهولة والتمييز والثبات وحساب زمن الاختبار أصبح الاختباران في صورتيهما النهائية* صالحين للتطبيق الفعلي لقياس أداء تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية .

خامسا: التجريب الميداني ونتائج البحث:

بدأ التجريب الميداني الإستراتيجية المقترحة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية يوم ١٦ فبراير ٢٠١٧، وانتهت يوم ، وقد نُفِّذَت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات تضمنت ما يلي:

- اختيار عينة البحث.
- التصميم التجريبي للبحث.
- تطبيق اختباري التعرف والكتابة قبليا.
- التدريس لمجموعتي البحث.
- تطبيق اختباري القراءة والكتابة بعديا.

* ملحق رقم () الصورة النهائية للاختبار.

وفيما يلي تفصيل هذه الإجراءات:

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ وتلميذات مدرسة التربية الفكرية بإدارةالسنبلاوين التعليمية في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠) تلميذا وتلميذة خمسة عشر في المجموعة التجريبية و(١٥) خمس عشرة تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بإدارة شرق المنصورة التعليمية في المجموعة الضابطة.

١. **التطبيق القبلي للاختبار:**

تم تطبيق اختباري التعرف والكتابة قبل تدريس البرنامج في يوم ، وتم الاحتفاظ بالدرجات.

٢. **الخطة الزمنية للتدريس:**

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للاختبارين بدأ الباحث في التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة لتلاميذ المجموعة التجريبية وفق خطة زمنية محددة، وفقا للتفصيل التالي:

- واستغرق () ساعة لمدة أسابيع، بواقع ثلاث ساعات أسبوعيا

٣. **التطبيق البعدي للاختبار:**

تم التطبيق البعدي للاختبار على العينة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج .

أ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي صار لكل من التلاميذ عينة البحث درجتان على الاختبار في التطبيق القبلي، ودرجتان على التطبيق البعدي، وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 13.0 للمقارنة بين متوسطات الدرجات باستخدام اختبار (ت) T-Test للمجموعتين عن طريق المقارنة بين التوسط القبلي والمتوسط البعدي.

كما تم استخدام (مربع إيتا η^2) لحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

نتائج البحث وتفسيرها:

فيما يلي يوضح جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار صعوبات القراءة والكتابة في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارصعوبات القراءة والكتابة في القياسين القبلي والبعدي

اختبارصعوبات القراءة والكتابة	المجموعة الضابطة (ن=46)		المجموعة التجريبية (ن=42)	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
صعوبات القراءة والكتابة في القياس القبلي	**10.6087**	**1.06413**	**10.2381**	**1.35807**
صعوبات القراءة والكتابة في القياس البعدي	**15.0435**	**3.97747**	**18.5714**	**2.87243**

أولا: نتائج اختبار الفرض الأول:

١-توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) T-Test للمجموعتين عن طريق المقارنة بين المتوسط القبلي والمتوسط البعدي.

ويتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائيا في مهارات القراءة والكتابة بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، ولحساب اتجاه الفروق بين المتوسطين رجع الباحث إلى متوسط درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التعرف، كما هو موضح بالجدول (٣)، وكان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة **(15.0435)**، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية **(18.5714)**، والفرق بين المتوسطين **(3.5280)**، وقيمة ت **(4.730)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى **(0.001)** لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

وبذلك يكون الفرض الأول قد تحقق، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإستراتيجية المستخدمة في هذا البحث في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ثانيا : نتائج اختبار الفرض الثاني :

٢ – توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) T-Test للمجموعتين عن طريق المقارنة بين المتوسط القبلي والمتوسط البعدي. ويتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائيا في مهارات والكتابة بين متوسطي

المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، ولحساب اتجاه الفروق بين المتوسطين رجع الباحث إلى متوسط درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات الكتابة ، كما هو موضح بالجدول (٣)، وكان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٥,٠٤٣٥)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (١٨,٥٧١٤)، والفرق بين المتوسطين (٣,٥٢٨٠)، وقيمة ت (٤,٧٣٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

وبذلك يكون الفرض الثاني قد تحقق، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإستراتيجية المستخدمة في هذا البحث في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ثانيا: نتائج اختبار الفرض الثالث :

يتعلق الفرض الثاني بحجم تأثير الاستراتيجية المقترحة ، إذ ينص على أنه: " تتصف الإستراتيجية المقترحة بقدر مناسب من الفعالية في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية .

ولحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية استخدم الباحث (مربع إيتا η^2) باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + ٨٥}$$

وفيما يلي عرض نتائج هذه البيانات.

جدول رقم (٥)

حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التعرف

ت	إيتا^2	حجم التأثير
4.730	**0.20836**	كبير

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن قيمة حجم التأثير الكلي للبرنامج (0.20836) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,١٤) مما يدل على حجم تأثير كبير للاستراتيجية في علاج صعوبات القراءة والكتابة .

تعقيب:

تعود الفاعلية التي أظهرته الإستراتيجية المقترحة من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لأدوات البحث من وجهة نظر الباحث إلى الاعتبارات التالية:

١. استخدام الإستراتيجية المقترحة أساس سيكولوجي في علاج صعوبات القراءة والكتابة ، مما مكّن من تصميم تطبيقات تربوية مناسبة.
٢. اعتماد الإستراتيجية المقترحة على عرض الحروف الهجائية على التلاميذ أولا

مصحوبة بأصواتها الدالة عليها عرضا يركز على ملامحها التي تتكون منها.

٣. الارتباط بين تعليم القراءة وبعض الأنشطة الكتابية، فقد أتاحت الإستراتيجية المقترحة فرصا متعددة لممارسة الكتابة يدويا مما يدعم أشكال الحروف وصورها في ذاكرتهم، ويساعد على صعوبات القراءة والكتابة.

٤. اعتماد الاستراتيجية على المعنى في عرض الحروف ضمن تصور رسومي (كاريكاتير) يجعلها تعلق بذهن التلميذ، فلا ينساها

٥. إتاحة التكنولوجيا الحديثة إمكانات أبعد مدى وأعظم أثرا، وتوظف أكثر من حاسة في الفهم والاستيعاب، وهو ما لاحظه الباحث في استخدام المدخل متعدد الحواس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه البحوث السابقة التي تناولت فاعلية استخدام المداخل الحديثة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم .(عادل ،٢٠١٥) (أبو سمك، ٢٠٠٥).

توصيات البحث:

١. إعادة النظر في تدريس القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية في ضوء النماذج الحديثة في القراءة والكتابة.

٢. تبني خطة تعليمية توضح كيفية استخدام المدخل متعدد الحواس في تعليم اللغة العربية في مدارس التربية الفكرية .

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربيةفي مدارس التربية الفكرية ؛ لتدريبهم على استخدام الإستراتيجيات في تعليم اللغة العربية

٤. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتدريبهم على إعداد واستخدام مداخل حديثة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين.

٥. إعداد مواد تعليمية قائمة على استخدام أكثر من حاسة في مختلف مهارات اللغة العربية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .

مقترحات البحث:

بناء على هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .

٢. فاعلية برنامج مدمج في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية.

٣. فاعلية استراتيجية المدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .

٤. قياس اتجاهات معلمي مدارس التربية الفكرية في مالمدخل متعدد الحواس

المراجـــع

١. أبـو بكـر ،عبـد اللطيـف عبـد القـادر (٢٠٠٢): فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائـي لـدى تلاميـذ الصـف الرابـع الابتـدائي فـي ضـوء نظريـة إلماعـات السـياق. الجمعيـة المصـرية للمنـاهج وطـرق التـدريس، مجلـة دراسـات فـي المنـاهج وطـرق التـدريس، العـدد ٧٩، إبريل

٢. أبـو زيـد ،منيـرة سـلامة: " برنـامج مقتـرح لتنميـة بعـض المهـارات الأساسـية فـي القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية " رسالة ماجستير ، كليـة التـربية ، جامعـة الزقـازيق ، ٢٠٠٠.

٣. أبـو سمك ،أميرة نبيل (٢٠٠٥): فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٤. أحمد،،سـمير عبـد الوهـاب وأخـرون (٢٠٠٢): "تعلـم القـراءة و الكتابـة فـي المرحلـة الابتدائيـة "رؤيـة تربويـة ،المكتبـة العصرية

٥. بازيـد، أمـل عطيـة (٢٠٠٣):فاعليـة اسـتخدام بعـض اسـتراتيجيات الـتعلم فـى اكتسـاب تلاميـذ مـدارس التربيـة الفكريـة مهارات القراءة والكتابة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٦. برعي ،صفاء سيد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج علاجي لصعوبات التعلم في الكتابة "الديسجرافيا" لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٧. البواليز ،محمد عبد السلام (٢٠٠٨): فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في رفع مستوى الذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية (٩-١١)سنة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١٣٤) جـ٤ .

٨. جلال الدين ،محمود (١٩٩٨): برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء التكامل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٩. حسن ،إلهام سمير (٢٠٠٦). استخدام الألعاب الكمبيوترية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

١٠. حمدان ،صباح حسن (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات

التعلم ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

١١. حنورة ،أحمد حسن ، وآخرون :" الطفل والقراءة "الشارقة :دائرة الثقافة والإعلام ، ١٩٩٣.

١٢. رضوان محمد محمد (د.ت): تعليم القراءة للمبتدئين، القاهرة، مكتبة مصر.

١٣. الروسان ، فاروق (٢٠٠٠): مقدمة في الاضطرابات اللغوية ، ط١، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١٤. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨) : صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١ ،القاهرة ،دار النشر للجامعات .

١٥. الزيني ،محمد السيد (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج التنشيط التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، عدد خاص، سبتمبر، ص ص ٤٠٥-٤٤١..

١٦. سالم ،محمد السيد (٢٠٠٦) : فعالية تدريب المعلمين على التشخيص والعلاج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٧. سالم ،محمد عبد الستار (٢٠٠٢): فعالية برنامج علاجي لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

١٨. السرطاوي ،زيدان عبدا لعزيز (٢٠٠٩): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ،الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية

١٩. السيد ،تهاني عبد الكريم (٢٠١٠) : مدى فاعلية برنامج علاجي متعدد الحواس في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

٢٠. السيد ،فؤاد البهي (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢١. شريف ،أسماء إبراهيم ٢٠٠٢): تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢. شحاته ،حسن سيد و النجار ،زينب (٢٠٠٣):معجم المصطلحات التربوية

والنفسية ، ط١ ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٣. عبده، سماح محمد (٢٠١٦):فاعلية استخدام مدخل متعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور ،مجلة القراءة والمعرفة ،العدد (١٨١)

٢٤. علام ،شريهان محمد (٢٠١٧):استخدم مدخل المتعدد الحواس لعلاج العسر الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،ماجستي غير منشورة، كلية التربية ،جامعة دمياط

٢٥. صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي) : (٢٠٠٣). عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

٢٦. طعيمة ،رشدي أحمد (١٩٩٨-أ): الأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٧. عبد الجواد ،هناء عزت ٢٠٠١): استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة لدى الأطفال من شريحتين عمريتين مختلفتين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٢٨. عبد المعبود ،علي داود(٢٠٠٥): أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ"، رسالة ماجستير (غ. م.)، كلية التربية بكفر الشيخ.

٢٩. عبد الوهاب، سمير وآخرون (٢٠٠٢) تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) ، المنصورة ، المكتبة العصرية.

٣٠. عثمان ،صابر علام (٢٠١٤): برنامج قائم على القراءة التصحيحية وعملية المراجعة لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات ، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٣١. العدلي ، محمد عادل (٢٠١٦) فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنماط الكتابية باستخدام المدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،ماجستير (غير منشور) كلية التربية جامعة المنصورة

٣٢. عصر ،حسني عبد الباري (٢٠٠٠): فنون اللغة العربية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب الجامعي.

٣٣. عطا الله ،العدل عطا الله (٢٠٠٨): فعالية استراتيجية التدريب على التفكير وتحليل المهمة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

٣٤. على أحمد مدكور (١٩٩١) : تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٣٥. علي، محمد السيد: "مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "المنصورة : عامر للطباعة والنشر ، ١٩٩٨.

٣٦. عميرة ،صلاح (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة ،رسالة دكتوراه ، معهد دراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس

٣٧. العيسوى ،عبد الرحمن : " سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية " بيروت : دار الرتب الجامعية، ١٩٩٧.

٣٨. فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب.

٣٩. يونس , فتحي علي (٢٠٠١) :القراءة الفصل الأول في كتاب التربية، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٤، فبراير.

٤٠. يونس , فتحي علي (٢٠٠٧) :القراءة مهاراتها والعوامل المساعدة على تعلمها، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السابع صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، دار الضيافة بجامعة عين شمس، ١٠-١١ يوليو .

٤١. كرم الدين، ليلى أحمد نموذج لبرنامج للتنمية العقلية و اللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية ، القاهرة : المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة أكتوبر ، ١٩٩٥.

٤٢. كمال، إبراهيم مرسى (١٩٩٦):مرجع فى علم التخلف العقلى ، القاهرة ، دار النشر للجامعات المصرية .

٤٣. اللبودى ،منى إبراهيم (٢٠٠٥) : صعوبات القراءة والكتابة : تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ط١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٤٤. اللبودي ،منى إبراهيم (٢٠٠٤): تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين

شمس، العدد ٩٨، أكتوبر، ص ص١٣٩-١٩٠.

٤٥. مدكور ،علي أحمد (٢٠٠١): تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٦. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (٢٠٠٠): التعليم والعالم العربي –تحديات الألفية الثالثة – ط١ الإمارات العربية المتحدة.

٤٧. مصطفى، فهيم . و عبد الله ،أحمد (١٩٩٤): الطفل ومشكلات القراءة. ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٤٨. ممدوح ،نيفين أحمد (٢٠٠٤): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلى للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٤٩. الناقة ،محمود كامل (١٩٩٩): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مقرر دراسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٠. نظريات المناهج التربوية ،القاهرة ،دار الفكر العربي : (٢٠٠٦)

٥١. الهادي محمد ا (٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، ط١ .

٥٢. الهجرسى ،أمل معوض(١٩٩٨): " تربية الأطفال المعاقين عقلياً في ج. م. ع ، رسالة دكتوراه ، تربية المنصورة،.

٥٣. الهجرسى، أمل معوض(٢٠٠٢) تربية الأطفال المعاقين عقليًا ، القاهرة ، دار الفكر العربى

٥٤. الهداب ،إبراهيم و الموسى ,عبدالعزيز (٢٠٠٥):إستراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ،وزارة التربية والتعليم السعودية.

٥٥. هلالي ،سمر محمد (٢٠٠٩): علاقة بعض المتغيرات النفسية بصعوبات الكتابة لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٦. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥.): " تصورات منهجيه وحقائب تربوية لبرامج التربية الخاصة ، أكتوبر ،

٥٧. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩ _ ٢٠٠٠). :" قطاع الكتب " اللغة العربية "تحرير

وإخراج مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ، طبعة

٥٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧) :التوجهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية، الإدارة المركزية للتربية الخاصة .

٥٩. الوقفي،.راضي (٢٠٠٣): مقدمة صعوبات التعلم : النظرية و التطبيق ، الأردن : منشورات

٦٠. يونس ،فتحي على (١٩٩٩): تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار). القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث

٦١. عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ١٤٥، ٧٣– ١١٤.

٦٢. العقيلي, عبد المحسن بن سالم (٢٠١٢) :فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي , مجلة القراءة والمعرفة ٢٠١٢ .

63. Adams M. J. (1998): Beginning to Read, Thinking and Learning about Print, A Bradford Book, London, England.
64. Basioni – Nada (2002): "Affect in Language Learning: Motivation" http://nadabs.tripod.com/mativation
65. Chan – Tung And Educable , Mentally retarded children Drake university , 1996.– SHen : The use of selected mastery learning techniques on Mathematic performance in No disabled s
66. Cobine Gary, A. (1995): Writing as a Response to Reading, (Eric. No. E. D. 386734).
67. Corazon, R., Agravante (2002): Cognitive strategies of Word Identification from Verbal Reports of First Graders in Different Reading Levels and Instructional Approaches, The Graduate School of Education of Fordham University, New
68. Curtis, W & jogce (1995): Multisensory Structured language Programs: Content & Principls of Instruction. Clinical Studies of Multisensory Structured Language Education for Students with DySlexi and Related Disordres. LSH/ ccc, MA
69. Daly , Patricia Mary : The verbal behavior of students with Mentally Retarded during Reading instruction With the language Experience Approach and Two Mastery learning programs , The OHIO STAT University , 1986.

readers: A school – based study (remedial reading ،dyslexia).Doctoral Dissertation ، University of Denver. Dissertation Abstract International ،AAC 333368.

78. Lerner J. W. (1997): Learning Disabilities, Theories, Diagnosis & Teaching Strategies, (7th. Ed) Boston: Houghton Mifflin.
79. Lerner J. W. (1997): *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis & Teaching Strategies*, (7th. Ed) Boston: Houghton Mifflin.
80. Mogahed, M., F. (2007). The Effectiveness of Using the Process Writing Approach in Developing the EFL Writing Skills of Al-Azhar Secondary Stage Students and their Attitudes towards it, Faculty of Education, Mansoura University.
81. Nilsen, Elizabeth Sidonie (2003): The acquisition of word identification skills in beginning readers, Acadia University, Canada.
82. Mahna,Akhavan Tafti(2014):The Effects of a ultisensory Methhod Combined with Relaxation Techniques on Writing Skills and Homework Anxiety in Students with Dysgraphia, International Journal of Psychology and Behavioral Sciences4(4): 121-127 DOI: 10.5923/j.ijpbs.20140404.02 , College ofEducation & Psychology, Alzahra University, Iran
70. Dole, Ganic A. & Durry Gerald G. Etal., (1991): Moving from Old to New, Research of Reading Comprehension Instruction, Review of Education Research, Vol. 61, No. 2, Summer.
71. Draban J ، & Ronald، S،(1993): The write say method for improving spelling. Journal of learning Disabilities،30،223-245.
72. Duchock،D،A. Training in phonological awareness (1998) : comparing auditory blending to multi-modal approach (Dyslexia، Multimodal Approach) Doctoral Dissertation. Washington University ، Dissertation Abstract International ،AAC 9305263
73. H. Douglas Brawn (1994): Teaching by Principles Interactive Approach to Language Pedagogy, New Jercy Prentice Hall Regents.
74. Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1995): The Literacy Dictionary, The Vocabulary of Reading and Writing. Newark, DE: The International Reading Association.
75. Harrison C. (2004): *Understanding Reading Development*, London, SAGE Publications Ltd.
76. Katie H. Hazoury(2009): A Multisensory Approach to Teach Arabic Decoding to Students with Dyslexia Learning Disabilities: A Contemporary Journal 7(1), 1–20
77. Kutrumbos،B ،M. (1993): The effect of phonemic training on unskilled